

TAMPEREEN YLIOPISTO

**SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN OPPILAIDEN MUSIIKKIMINÄ
KOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA**

Kasvatustieteiden yksikkö

Pro gradu -tutkielma

Anniina Honkala

Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö, kasvatustiede

HONKALA, ANNIINA: Seitsemäsluokkalaisten oppilaiden musiikkiminä koulun musiikinopetuksessa

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua, 13 liitesivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia millaisena seitsemäsluokkalaisten nuoret kokevat koulunsa musiikinopetuksen ja miten musiikinopetus vastaa heidän musiikkiminäänsä. Tutkimus selvittää millainen tutkittavien musiikkiminä on, millaisia tilanteita musiikinopetuksesta tutkittavien mieleen on jäänyt, millainen on musiikkiminän ja opetuksen suhde, ja miten tutkittavat kehittäisivät musiikinopetusta, jos heillä olisi siihen valta.

Teoreettinen viitekehys tutkimuksessa liittyy sekä musiikkiminään että musiikin opetusmaailmaan. Oleellisena tutkimuslähteenä tässä tutkimuksessa on Kirsi Tulamon (1993) tutkimus musiikkiminästä ja musiikillisesta minäkäsityksestä, minkä pohjalta musiikkiminän ajatellaan kehittyvän yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Musiikkiminän lisäksi tutkimuksen lähtökohtana on taidekasvatuksen, taito- ja taideaineiden ja erityisesti musiikin oppiaineen kuvaaminen ja problematisoiminen lähdekirjallisuuden avulla. Lisäksi oleellisena osana tutkimuskirjallisuutta on musiikin oppiminen ja opettaminen.

Tutkimukseen osallistui kaksi tamperelaista koulua ja yhdestä koulusta kaksi luokkaa, eli yhteensä vuosiluokkia tutkimuksessa on neljä. Tutkimukseen osallistuneita vuonna 2000 syntyneitä seitsemäsluokkalaisia nuoria on 57. Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa olen käyttänyt avoimia kysymyksiä sisältävää kyselytutkimusta. Tutkimusaineiston analysoin tutkimuskysymyksiä ja kyselylomaketta noudattaen aineistolähtöisesti. Tutkittavien kirjoittamat tekstit olen käsitellyt ensiksi koodaamalla, joista vastaukset on teemoiteltu ja lisäksi käsitelty määrällisesti.

Oppilaiden musiikkiminä näyttäytyi ennen kaikkea positiivisena ja musiikki tärkeänä osana nuorten elämää. Musiikkiminään liitettiin vahvoja tunteita, ja kuuntelu yksin tai kavereiden kanssa oli suuremmalla osalla nuorista musiikkiminän keskiössä. Musiikkituntien tilannekuvaukset olivat suurimmaksi osaksi positiivisia ja niissä korostui toiminta ja tekeminen. Hyvän musiikinopettajan kuvauksissa jaoin oppilaiden vastaukset opettajan luonteenpiirteisiin, luokkaympäristön hallintaan, oppilaan oppimisen tukemiseen ja opettajan musiikilliseen osaamiseen ja opetukseen. Tärkeimpinä hyvän opettajan piirteinä olivat oikeudenmukaisuus, oppilaan huomioonottaminen, kuunteleminen, opetuksen monipuolisuus ja vaihtelu. Oppilaiden muutosehdotelmissa musiikinopetusta kohtaan 27% vastasi olevansa tyytyväisiä opetukseen eivätkä muuttaisi mitään. Tämän lisäksi eniten toivottiin tuntimäärän lisäystä musiikkiin. Musiikkiminä ja koulun musiikinopetus olivat ennen kaikkea nuorten kirjoituksissa täysin erillisiä asioita, eikä näiden kahden väliltä löytynyt yhteyttä niin, että musiikinopetus vastaisi tai olisi vastaamatta parhaiten johonkin tietynlaiseen musiikkiminään.

Asiasanat: musiikkiminä, musiikillinen minäkäsitys, musikaalisuus, taito- ja taideaineet, musiikin oppiminen, musiikin opetus, musiikinopettaja

SISÄLLYS

JOHDANTO	4
1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT.....	6
1.1 Musiikkiminä ja musiikillinen minäkäsitys.....	6
1.2 Musiikillinen maailmankuva	9
1.3 Musikaalisuus	10
1.4 Taidekasvatus	12
1.2 Taito- ja taideaineet	15
1.3 Musiikin oppiminen.....	17
1.4 Opetustyö ja opettajan rooli musiikin opetuksessa.....	22
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	25
2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelma.....	25
2.2 Tutkimuksen lähtökohtana laadullinen tutkimus.....	25
2.3 Kyselytutkimus aineistonkeruumenetelmänä	27
2.4 Aineiston kerääminen.....	29
2.5 Aineiston analyysi	31
3 TUTKIMUSTULOKSET	33
3.1 Tutkittavien kuvaus	33
3.2 Musiikkiminä.....	33
3.2 Musiikinopetus koulun musiikintunneilla	37
3.3 Hyvän musiikinopettaja ominaisuuksia tutkittavien kuvailemina.....	39
3.4 Oppilaiden muutosehdotukset koulun musiikinopetusta kohtaan	41
3.5 Musiikkiminä koulun musiikinopetuksessa.....	43
4 POHDINTA.....	45
4.1 Johtopäätökset	45
4.2 Tutkimuksen arviointi	53
LÄHTEET.....	58
LIITTEET	61

JOHDANTO

Musiikki on ollut osa elämäni lapsesta saakka, ja muutama vuosi sitten päätin myös aloittaa musiikkiopinnot yliopisto-opintojeni ohella. Valmistuin keväällä 2014 muusikoksi. Musiikilla on aina ollut iso paikka sydämessäni ja liitin aiheen myös kandidaatin tutkielmani aiheeksi pari vuotta sitten. Tutkin kandidaatin tutkielmassani miten musiikillisesti lahjakkaat nuoret aikuiset ovat kokeneet peruskoulun musiikinopetuksen tukeneen heidän lahjakkuuden kehittymistä. Tutkittavien peruskouluaikana voimassaolevissa peruskoulun opetussuunnitelmissa musiikinopetuksen todettiin olevan myös yksilöllistä, joten tutkin myös sitä, onko tutkittavien mielestä musiikinopetus ollut yksilöllistä. Tutkittavat henkilöt toivat haastatteluissa esiin kritiikkiä musiikinopetusta ja musiikinopettajia kohtaan. Opetus ei heidän mielestä ollut peruskouluaikana ollut yksilöllistä tai jokaisen oppilaan huomioonottavaa. Koin jo tuolloin kiinnostusta ja aihetta jonkinlaiselle jatkotutkimukselle. Tuolloin en tosin vielä tiennyt, millä tavoin jatkaisin musiikin ja peruskoulun musiikin opetuksen tutkimista.

Innostus tätä tutkimusta kohtaan on herännyt siis kandidaatin tutkielmassani tutkittavien vastauksissa esiin nousseesta kritiikistä musiikinopetusta ja erilaisten oppijoiden huomioonottamista kohtaan musiikinopetuksessa. Tässä pro gradu -tutkielmassa keskityn tutkimaan seitsemäsluokkalaisten nuorten musiikkiminää, heidän kokemuksia ja mielipiteitä koulun musiikinopetusta kohtaan ja miten koulussa tapahtuva musiikin opetus ja tutkittavien musiikkiminä kohtaavat.

Musiikki on yksi taide- ja taitoaineista, joissa korostuu oppilaan harrastuneisuus ja tunteet verrattuna tietoaineiden, kuten matematiikan opiskeluun. Haluan saada tutkimuksellani selville, millainen on seitsemäsluokkalaisten nuorten musiikkiminä, miten oppilaat kykenevät tuomaan musiikkiminänsä, eli muun muassa aiemmin opitut musiikilliset tiedot ja taidot, esimerkiksi harrastuneisuuden soittamisessa tai musiikin kuuntelussa esille musiikin opetustilanteessa. Tutkimuksen avulla pyrin saamaan myös selville millainen musiikkiminä on koulussa tapahtuvaan musiikinopetukseen tyytyväisin tai tyytymättömin. Onko tietynlaisen musiikkiminän omaava oppilas siis tyytyväisin tai tyytymättömin koulussa järjestettävään musiikinopetukseen. Tutkimuksessa oppilaat saavat tuoda esille myös mahdolliset kritiikkinsä ja kehittämisehdotuksensa musiikin opetusta kohtaan.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen keskiössä on musiikkiminä –käsitteen avaaminen, musiikin oppiminen ja opettaminen, taidekasvatuksen, taito- ja taideaineiden ja erityisesti musiikin oppiaineen kuvaaminen ja problematisoiminen. Tämän lisäksi tutkimustulosten johdosta teoreettisessa viitekehyksessä käsittelem myös musikaalisuutta ympäristön ja perimän yhteistuloksena.

1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

1.1 Musiikkiminä ja musiikillinen minäkäsitys

Tutkimuksessa käytetty käsite musiikkiminä pohjautuu Kirsi Tulamon (1993) musiikillisen minäkäsityksen termiin. Tulamon (1993, 1) mukaan *musiikillinen minäkäsitys tarkoittaa oppilaan käsitystä itsestään ja mahdollisuuksistaan koulun musiikin opiskelijana*. Tulamon (1993, 51) mukaan *musiikillinen minäkäsitys on ihmisen oma tietoinen käsitys omista musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa*. Musiikillinen minäkäsitys on osa laajempaa musiikkiminää, joka sisältää osittain tiedostettujen musiikillisten ominaisuuksien ja mahdollisuuksien lisäksi ihmisen tiedostamattomia musiikillisia ominaisuuksia. (Tulamo 1993, 52, 55.)

Kirsi Tulamon (1993, 128-131) tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa niin empiiristä kuin teoreettista tietoa musiikillisesta minäkäsityksestä. Keskeisin tutkimuksen tavoite oli musiikillisen minäkäsityksen teoreettinen selvittäminen ja rakennemallin laadinta. Tulamon tutkimus koskettaa omaa tutkimusta varsinkin toisen tutkimusongelman, eli koulun musiikin opiskelun mielekkyyskokemusten suhteesta oppilaiden musiikillisen minäkäsitykseen ja viimeisen tutkimusongelman, eli musiikin koulumenestyksen ja oppilaan musiikillisen minäkäsityksen yhteydestä. Tulamon hypoteeseina toisen ja viimeisen tutkimusongelman suhteen oli se, että oppilaiden musiikillisella minäkäsityksellä on yhteys opiskelun mielekkyyskokemuksiin ja koulumenestykseen musiikissa. (Tulamo 1993, 134-135.)

Kirsi Tulamon (1993, 237) tutkimuksessa koulun musiikin opiskeluun liittyvissä mielekkyyskokemuksissa huomionarvoista oli muun muassa se, että vaikka jopa 43% oppilaista koki olevansa huonoja soittamaan instrumenttia ja 21% oppilaista koki olevansa heikko laulamaan, koettiin koulun musiikintunneilla soittaminen ja laulaminen silti mielekkäiksi toiminnoiksi. Musiikinopetuksen ongelmat näyttäytyivät varsinkin poikien osalta liittyvän juuri musiikissa suoriutumiseen. 61% oppilaista viihtyi kuitenkin musiikintunneilla hyvin ja piti musiikinopetusta hyödyllisenä. Tytöt kokivat musiikinopetuksen kuitenkin poikia useammin mielekkäämmäksi, monet pojat jopa kokivat musiikinopetuksen hyödyttömäksi ja merkityksettömäksi. (Mt., 237, 295, 297-298.)

Suurin osa Tulamon tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli kokenut musiikkia opettavan opettajan toiminnan myönteisenä ja tulevansa toimeen musiikinopettajansa kanssa. Luokkatovereiden merkitys musiikinopetuksessa korostui Tulamon tutkimuksessa varsinkin esiintymistilanteissa ja virheiden pelossa. Luokkatoverit liittyivät siis kokemuksiin, joissa keskeisenä on muilta saatava palaute. (Tulamo 1993, 239-240.)

Musiikillisen minäkäsityksen ajatellaan muodostuvan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Se on tulosta yksilön tehdyistä havainnoinnista ja kokemusten perusteella tehdyistä tulkinnoista. Positiivisen minäkäsityksen omaavat oppilaat kokivat opettajansa suhtautuvan heihin myönteisemmin kuin kielteisen minäkäsityksen omaavat oppilaat. (Tulamo 1993, 292, 300.)

Musiikillinen minäkäsitys voidaan jakaa yleiseen ja spesifiin musiikilliseen minäkäsitykseen. Yleinen musiikillinen minäkäsitys koostuu spesifeistä käsityksistä, joista muotoutuu kokonaisuus, yleinen musiikillinen minäkäsitys. Sen sijaan spesifi musiikillinen minäkäsitys koostuu jostain tietystä erityisalueesta, kuten harrastuksessa tai koulussa olevasta musiikillisesta minäkäsityksestä. Tulamon tutkimuksessa musiikillisen minäkäsityksen ja koulun musiikinopetuksessa saamien kokemusten ajatellaan vaikuttavan toisiinsa. (Tulamo 1993, 51-52)

Kirsi Tulamon (1993, 62-65) mukaan kouluopiskeluun liittyvä musiikillinen minäkäsitys muodostuu kolmesta osa-alueesta: tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä, joka on se millaiseksi yksilö kokee olevansa, musiikillisesta ihanneminäkäsityksestä, joka tarkoittaa millainen yksilö haluaisi olla ja musiikillisesta toveriminäkäsityksestä, joka on se millaiseksi yksilö uskoo olevansa muiden ihmisten mielestä. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys rakentuu ihmisen tulkinnan ja sisäistämisen kautta, kun hän saa palautetta muilta ihmisiltä. Tiedostettu minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, samoin kuin myös ihanneminäkäsitys heijastaa ympäristön eli muiden ihmisten vaatimuksia ja odotuksia, jotka yksilö on sisäistänyt. Musiikillinen toveriminäkäsitys muodostuu musiikillisissa tilanteissa, joiden perusteella yksilö muodostaa uskomuksen millaisena muut näkevät hänet. Lapsen musiikillisen kehityksen kannalta olisi tärkeää ettei tiedostettu musiikillinen minäkäsitys ja ihanneminäkäsitys ole liian kaukana toisistaan. Tiedostetun ja ihanneminäkäsityksen välinen ristiriita saattaa heikentää yksilön musiikillista itsearvostusta, joten realistiset tavoitteet ja vaatimustaso ovat tärkeitä minäkäsityksen ja näin ollen musiikillisen kehittymisen kannalta.

Kolme musiikillisen minäkäsityksen osa-aluetta pitää sisällään myös kolme tai neljä pienempää musiikillisen minäkäsityksen osa-aluetta: suoriutumisen, sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysis-

motorisen. Positiivisella tai negatiivisella musiikillisella suoritusminäkäsityksellä on merkittävä rooli siihen, millaisena oppilas kokee olevansa musiikin opiskelijana musiikinopetuksessa. Sosiaalinen musiikillinen minäkäsitys liittyy musiikilliseen toveriminäkäsitykseen, eli yksilön käsitykseen suhteestaan muihin ihmisiin musiikillisissa tilanteissa. Emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys kuvaa sen sijaan yksilön tunteita ja temperamenttia musiikillisissa tilanteissa. Sosiaalinen ja emotionaalinen musiikillinen minäkäsitys ovat toisiaan lähellä, joten nämä kaksi voivat kuulua myös samaan osa-alueeseen. Fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys sisältää yksilön fyysiset ja motoriset valmiudet, kuten laulun ja soiton, musiikillisissa tilanteissa. (Tulamo 1993, 65-67.)

Musiikillinen minäkäsitys niin kuin myös yleinen minäkäsitys muodostuvat vähitellen jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman ja yksilön välillä. Vuorovaikutuksessa saadut positiiviset kokemukset kehittävät niin yleistä kuin myös musiikillista minäkäsitystä positiiviseen suuntaan ja edistävät yksilön eheän persoonallisuuden kehittymistä. Tämän myötä yksilö todennäköisesti myös suhtautuu musiikin opiskeluun ja koulunkäyntiinkin positiivisesti. Vastaavasti negatiiviset kokemukset saattavat johtaa kielteiseen musiikilliseen ja yleiseen minäkäsitykseen. Musiikillinen minäkäsitys on ihmisen ympäristöstä opittu ominaisuus, joka voi siis myös muuttua uusien kokemusten myötä. (Tulamo 1993, 74,77.)

Musiikillista minäkäsitystä voidaan ajatella myös sisäisenä mallina, joka ohjaa yksilön kognitiivisia prosesseja, kuten sitä miten yksilö havainnoi itseään musiikillisissa tilanteissa. Näin ollen musiikillisen minäkäsityksen voitaisiin ajatella ohjaavan yksilön toimintaa. (Tulamo 1993, 77.)

Varsinaisella musiikillisen minäkäsityksen-termillä ei ole Kirsi Tulamon lisäksi tehty laajemmin tutkimusta, mutta musiikillista identiteettiä on tutkittu. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävä tutkimus nuorten musiikillisesta identiteetistä on Åsa Bergmanin tutkimus. Åsa Bergman (2009) on tutkinut väitöskirjassaan nuorten musiikillista suuntautumista koulussa ja vapaa-ajalla. Bergman tutki väitöskirjassaan nuorten musiikillista identiteettiä ja musiikillisten taitojen muodostumista erilaisissa jokapäiväisissä tilanteissa. Bergman on väitöskirjassaan kiinnostunut siitä, millaisiin musiikillisiin toimintoihin nuoret omistautuvat, ja miten he puhuvat musiikista. Bergman keskittyy nuorten sekä narratiiviseen että diskursiiviseen lähestymistapaan puhua musiikista. Bergmanin kiinnostuksen kohteena musiikki ei näyttäydy vain musiikkitoimintana, vaan siihen sisältyy laajemmin nuorten käyttämät erilaiset aktiviteetit, joihin liittyy musiikki, kuten tietokonepelit ja tanssi. Tutkimuksen kohderyhmänä on seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset nuoret, ja tutkimusmenetelminä Bergman käyttää päiväkirjoja, haastatteluja ja havainnoiteja sekä

oppitunneilla että nuorten vapaa-ajalla. Menetelmistä havainnoinnit ja haastattelut ovat Bergmanin mukaan kuitenkin työn kannalta tärkeimpiä. (Bergman 2009, 18-20.)

Musiikin kuuntelulla ja harrastamisella on suuri merkitys nuorten vapaa-ajan elämässä Bergmanin tutkimuksessa. Musiikin avulla nuoret myös rakentavat identiteettiään ja käsitystään itsestään. Musiikkimaulla rakennetaan ryhmään kuuluvuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Musiikkimaku voi kuitenkin vaihdella ajan ja kontekstinkin mukaan; esimerkiksi sama henkilö voi pitää Beethovenin musiikista pianoharrastuksen myötä ja taas äitinsä kanssa jakaa innostuksen flamencomusiikkia kohtaan. (Bergman 2009, 64-65, 78, 194.)

Kouluopetusta ja nuorten omaa musiikkikokemusta on vaikea täysin erottaa toisistaan, sillä musiikillista tietämystä ja kehitystä ei pysty erottamaan tapahtumaan johonkin tiettyyn aikaan ja paikkaan. Musiikillinen identiteetti kehittyy koko ajan, se on alituisesti keskeneräinen prosessi. (Bergmann 2009, 133, 198-199.)

1.2 Musiikillinen maailmankuva

Musiikillista maailmankuvaa ilmentää ihmisen musiikkimaku. Musiikkimakua ja musiikillista maailmankuvaa määrittää taas vahvasti ympäröivä kulttuuri. Lapsuuden musiikillinen ympäristö tapahtumiseen ja kokemuksiin vaikuttaa voimakkaasti myöhemmälle musiikilliselle kehitykselle. (Anttila & Juvonen 2002, 46-47, 49.) Musiikillinen maailmankuva vaikuttaa siis myös siihen, kuinka oppilas suhtautuu koulussa tapahtuvaan musiikinopetukseen, ja kuinka opetus vaikuttaa oppilaan musiikilliseen maailmankuvaan.

Antti Juvonen (2000, 25-27) on tutkinut musiikillista yleisorientaatiota ja erityisorientaatiota sekä niiden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Juvosen tutkimus perustuu kyselylomakkeeseen, vastaajien kirjoitelmiin, musiikkimakutesteihin ja haastatteluihin. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia niitä mekanismeja, jotka ovat vaikuttaneet aikuisiässä olevan henkilön musiikilliseen toimintaan ja suuntautumiseen. Erityisorientaatio eroaa yleisorientaatiosta muun muassa harrastuksen tavoitteiden asettamisen ja harrastukseen ja musiikilliseen toimintaan asennoitumisen suhteen (Juvonen 2000, 165-175). Yleinen orientaatio liittyy siis musiikin kiinnostukseen, mutta kiinnostus on yleisemmällä tasolla kuin erityisorientaatio (Juvonen 2000, 291).

Antti Juvosen (2000, 153) tutkimuksen mukaan koulun musiikkitoimintaan osallistuminen oli yhteydessä musiikillisen erityisorientaation syntymiseen. Esimerkiksi taidemusiikkiin orientoituneet opiskelijat osallistuivat muita opiskelijoita aktiivisemmin koulun musiikkitoimintaan. Lisäksi musiikkituntien ilmapiirillä oli merkittävä yhteys erityisorientaatioihin.

1.3 Musikaalisuus

Lahjakkuus käsitteenä heijastaa aina kunkin aikansa henkeä ja yhteiskunnan arvostusta (Uusikylä 1994, 10, 36). Musikaalisuuden määritelmiä löytyy yhtä monta kuin mitä on määrittelijöitä (Karma 1986, 43). Tyhjentävää musiikillisen lahjakkuuden tai musikaalisuuden määritelmää ei oikeastaan ole, sillä musikaalisuudessa ei ole kyse vain yhdestä tekijästä, kuten hyvistä musikaalisista kyvyistä, jotka vaikuttaisivat yksilöön, vaan pikemminkin kyse on monista eri tekijöiden määräämstä musikaalisuudenkentästä. Musikaalisuuden tekijät eivät rajoitu vain ihmisen korvaan, vaan ihminen on nähtävä tuntevana, ajattelevana, tahtovana ja kokonaisvaltaisena olentona. (Roiha 1965, 44-45.)

Musikaalisuuden määritelmä on vaikea sen vuoksi, että sitä ei ole olemassa yhtenä objektiivisena tutkimuksella määriteltävänä kokonaisuutena. Ei voida tarkkaan määrittää, mitä ihmisen mielessä tapahtuu, kun hän reagoi musiikkiin tai kuulee jonkin musiikillisen rakenteen oikein. Aivojen toimintoja ei myöskään voida yksinomaan lukea kuuluviksi vain musikaalisuuteen, sillä mielessä tapahtuu musiikillisen toiminnan yhteydessä muitakin tapahtumia, kuten muun muassa tarkkavaisuutta, emootioita ja muistoja. (Karma 2010, 356-357.)

Oleellista musikaalisuudessa tai musiikillisessa kyvyssä on se, että ymmärretään sen suhteuttaminen klassiseen musiikkiin. Tarkemmin ottaen lahjakkuus liitetään länsimaisen musiikin tonaaliseen aikakauteen. Tämä on tärkeää huomata, sillä se, mitä määrittelemme lahjakkuudeksi on määritelty vain länsimaisen musiikin perinteen mukaan, samoin kuin musiikkikasvatuksen juuret ovat länsimaisen musiikin perinteessä. (Hemming 2006, 73.)

Länsimainen musiikin perinteet heijastuvat musikaalisuuden lisäksi annettavaan musiikkikasvatukseen ja Janet Millsin (2005, 145-146) mukaan kouluissa tuli opettaa musiikkia, joka heijastaa oppilaiden omaa kulttuuria mutta myös laajentaa tätä heidän kulttuurista käsitystään. Opetussuunnitelmissa musiikin opetus tulisi olla siis muutakin kuin länsimaista klassista musiikkia ja nyky-ajan populaarimusiikkia.

Ympäristön merkitys musikaalisuudessa

Kai Karman (1986, 53) mukaan ilman periytyviä musiikillisia valmiuksia ei voi kehittyä musiikillisesti, tosin musiikin taitajaksi ei myöskään kehity ilman harjoittelua. Perimä ja ympäristö ovat siis keskenään jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Ihminen ei opi asioita itsestään ilman systemaattista harjoittelua. On kuitenkin myös tapauksia, joissa musiikillisesti virikeköyhään perheeseen syntyy yllättäen musikaalinen lapsi. Tällöin ympäristöllä ei kyetä selittämään lahjakkuutta. (Karma 1986, 53-54.)

Huippulahjakkaiden, kuten Bachin suvun myötä voidaan musiikillisen lahjakkuuden periytyvän sukupolvelta toiselta. Myös varhaiskypsyys puhuu musikaalisuuden periytyvyyden puolesta. Monet kuuluisat säveltäjät, kuten juuri J.S. Bach oli jo nuorena hämmästyttävä musiikillisilta kyvyiltään. (Roiha 1965, 138.)

Vaikka musiikillinen huippulahjakkuus voisikin periytyä sukupolvelta toiselle, voidaan sanoa, että musikaalisuus ei kuitenkaan ole vain periytyvä ominaisuus, vaan sekä ympäristön että perimän yhteistulos. Kai Karman (1986, 55) mukaan yksilön mahdollisuudet ovat perimän asettamissa rajoissa, mutta perimä ei anna valmiita kykyjä, vaan kyvyt ovat saavutettavissa harjoittelun avulla. Musiikista kiinnostumisessa ja elinikäisen musiikkiharrastuksen syntymisessä suuri merkitys on kodilla ja perheellä. Varsinkin perheen kannustus ja kiinnostus musiikkia kohtaan vaikuttaa musiikista kiinnostumiseen. (Kauppinen & Sintonen 2004, 15.)

Nykykäsitysten mukaan musiikillista kehitystä tulisi tarkastella suhteessa lapsen ympäristöön ja kulttuuriin, jossa lapsi elää ja kasvaa. Vaikka lapsella olisi siis musiikilliset geenit, hän tarvitsee ympäristön virikkeitä, tukea ja kannustusta, jotta musiikilliset taidot kehittyisivät. Musiikillisen kehityksen nähdään myös liittyvän vahvasti kielelliseen, motoriseen ja muuhun taiteelliseen kehitykseen. Lapsi oppii musiikin enkulturaatioprosessin kautta, eli samaistumalla ympäröivään musiikkikulttuuriin. Asenteet ja käyttötavat musiikkia kohtaan opitaan siis lähiympäristöstä ilman varsinaista opettamista. Tämän vuoksi kasvattajan rooli on tärkeä lapsen varhaisen musiikkikulttuurin luomisessa. (Fredrikson 2003, 209-210.) Kyky havainnoida musiikkia on osa ihmistä jo hänen elämän alkumetreilla. Musiikilliset taidot muuttuvat paljon elämän eri vaiheissa, tosin parhaan mahdollisen kehityksen takaamiseksi lahjakkuuden kehittäminen kannattaa aloittaa mahdollisimman aikaisin. (Gembris 2006, 11, 12.)

Musiikista voivat kaikki nauttia omalla tavallaan, minkä vuoksi musiikin opetus voi olla yleisesti hyödyllistä kaikille. Korkealla musiikin oppimisen tasolla vaaditaan kuitenkin erityistaitoja, harjoittelua ja omistautumista. (Fredrikson 2003, 214.)

Vanhempien tuella ja kannustuksella on suuri merkitys lasten musiikillisen harrastuneisuuden tukemisessa ja kehityksen edistämisessä. Tämän lisäksi tärkeitä musiikkiin sosiaalistavia henkilöitä ovat sisarukset, luokkakaverit, vertaistoverit koulun ulkopuolella ja opettajat. Erityisesti lapsuudessa ja peruskouluiässä lähipiirin asenteilla on suuri merkitys lasten ja nuorten mieltymyksiin. (Ahonen 2004, 146-147.)

Musiikillisen kompetenssin perustaso saavutetaan enkulturaation ja koulun musiikinopetuksen myötä. Musiikinopetuksen tulee herättää myönteisen asenteen ja motivaation musiikkia kohtaan, sen sijaan, että keskityttäisiin yksittäisten tietojen ja taitojen välittämiseen. (Ahonen 2004, 151, 154.)

1.4 Taidekasvatus

Taidekasvatus voi sisältää niin koulussa kuin koulun ulkopuolella tapahtuvan taidekasvatuksen. Tässä tutkielmassa viitataan taidekasvatuksella yleissivistävässä peruskoulussa annettavaan taidekasvatukseen. Taiteiden asema suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on vuosien saatossa heikentynyt muun muassa määrällisesti; peruskoulussa taito- ja taideaineiden oppituntimäärät ovat laskeneet tuntimääräjoissa. Sen sijaan koulun ulkopuolella tapahtuva taiteen perusopetus ja aineenopettajakoulutus on korkealuokkaista. Suomalaisissa taidekorkeakouluissa ja yliopistoissa annettava aineenopettajakoulutus muun muassa musiikin ja kuvataiteen osalta on korkealaatuista, mutta taiteiden asema korkealaatuisesta opetuksesta huolimatta ei ole korkealla. (Hyvönen 2001, 13-14.)

Taidekasvatuksessa opettamisen ongelmana on se, että tieto ei yksinään riitä, vaan lisäksi tarvitaan taitoa. Taidon ja tiedon suhde täytyy nähdä jotenkin uudella tavalla ja perustella näiden suhde. Tämä edellyttää ihmiskäsityksen uudenlaista pohtimista, mitä ei kuitenkaan kasvatuksen ja koulun kohdalla olla edes yritetty. (Saarnivaara & Vahto 2000,43.)

Musiikkikasvatus

Musiikkikasvatus sisältää kaksi tutkimuskohdetta: musiikin ja kasvatuksen. Musiikkikasvatuksen tutkimus tarkoittaa laajasti ymmärrettynä yleissivistävässä koululaitoksessa annettua musiikin opetusta ja muissa koulutusmuodoissa annettavaa musiikin opetusta ja toimintaa. Musiikkikasvatuksen muihin musiikin koulutusmuotoihin kuuluu muun muassa musiikkileikkikouluissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa, musiikkiopistoissa ja yksityisopetuksessa annettava musiikin opetus. (Louhivuori 2003, 251.)

Musiikkikasvatuksen kaksijakoisuus heijastuu tutkimus- ja tiedonhakumenetelmiin. Jos musiikkikasvatuksen tutkimuskohteena on koululaitoksessa tehtävä musiikin kasvatustyö, yleisinä tiedonhankintamenetelminä ovat olleet havainnointi ja erilaiset kyselyt. Jos taas tutkimuskohteena ovat oppimiseen tai musiikkiin liittyvät tutkimusongelmat, on tiedonhankintamenetelminä käytetty kokeellisia menetelmiä. Kokeellisilla menetelmillä saadaan yksityiskohtaista tietoa, mutta tiedon soveltaminen opetukseen ei ole täysin mutkatonta. Laadullisen tutkimuksen menetelmien, kuten haastattelujen asema onkin vahvistunut musiikkikasvatuksen tutkimuksen alueella. (Louhivuori 2003, 252.)

Keskeisintä musiikkikasvatuksen tutkimuksen tutkimusaluetta ovat musiikkikasvatuksen filosofia ja musiikkipsykologia. Musiikkikasvatuksen filosofia jaetaan kahteen pääsuuntaan: esteettiseen ja praksiialiseen. Esteettisen suuntauksen mukaan musiikilla on itseisarvo, jonka vuoksi sitä pitää opettaa kouluissa. Musiikki kasvattaa ja antaa itsetuntemusta, minkä vuoksi musiikin arvo on esteettisessä elämyksessä. Praksiialisen suuntauksen juuret ovat John Deweyn opeissa, joissa korostuu tekemällä oppiminen (learning by doing). Tärkeintä musiikkikasvatuksessa ei ole korkea taiteellinen lopputulos, vaan mahdollisuus tehdä itse musiikkia. Musiikkikasvatuksen arvo praksiialisessa suuntauksessa määräytyy siitä, mitä yksilö tai yhteiskunta hyötyy musiikista. Musiikki on praksiialisen näkemyksen mukaan kulttuurisesti määriytynyttä, ja sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen tilanteeseen. (Louhivuori 2003, 254-255.)

Musiikkipsykologialla on vahva asema musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, sillä toimivien opetusmenetelmien kehittäminen edellyttää ihmisen oppimisen, muistamisen, tiedon vastaanottamisen ja käsittelemisen ymmärtämistä. Psykologiassa vallalla on ollut kaksi suuntausta: behavioristinen ja kognitiivinen. Behavioristinen suuntauksen mukaan ihmistä tulisi tutkia käyttäytymisen kautta, kun taas kognitiivinen keskittyy mielensisäisten prosessien tuntemiseen. Behavioristinen oppimiskäsitys on syrjäytynyt ja nykyään vallalla on konstruktivistinen

oppimiskäsitys, joka korostaa oppijan aktiivisuutta tiedon rakentajana ja muokkaajana. Musiikillisen tiedon ymmärretään koostuvan laajoista tietorakenteita, joihin uusi musiikillinen tieto liitetään. Jokainen oppija käsittelee aktiivisesti uutta tietoa aiempien tietorakenteiden avulla. (Louhivuori 2003, 255-256.)

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa lisäksi tutkimussuuntina ovat musiikkikasvatuksen historia, joka auttaa muun muassa ymmärtämään tämän päivän musiikkikasvatuksen käytäntöjä koululaitoksessa. Musiikkididaktiikan tutkimuksen tavoitteena on selvittää musiikinopetuksen käytäntöjen suhdetta oppimistuloksiin. Musiikkididaktiikka on käytännönläheinen, sillä se pyrkii antamaan tietoa ja ohjeita, joita voidaan soveltaa käytännön opetustyössä. Opetussuunnitelmaoppi auttaa hallitsemaan laajoja oppimiseen ja kasvatukseen liittyviä kokonaisuuksia, kuten koulujen opetussuunnitelmia. (Louhivuori 2003, 252-254.)

Musiikkikasvatuksen tavoitteeksi on esitetty musiikillista kasvatusta peruskoulussa. Musiikillinen kasvatusta pitää sisällään musiikin moninaiset merkitykset ja käyttöyhteydet sen sijaan, että keskityttäisiin pelkästään muun muassa soittotaitoon, rakenteisiin tai nuottikieleen. (Suoranta 2004, 174.) Juha Suoranta (2004, 175) määrittelee musiikkikasvatuksen osaksi myös elinikäistä oppimista. Hänen mukaan musiikin avulla voi opettaa ja opiskella yleisperiaatteita, joilla saa musiikillisiin kokemuksiin ja valintoihin pohtivaa ja kriittistä otetta. Suorannan (2004) mukaan musiikkikasvatuksen sisältö ei tulisi olla valmiiksi päätetty, vaan muokattavissa osallistujien kiinnostuksen mukaan. Opettajan tulisi tällöin tuntea opiskelijansa ja erityisesti heidän musiikillinen kokemusmaailmansa. Kyseessä olisi siis osallistava musiikkikasvatusta, joka veisi kohti todellista musiikin tekemistä. Osallistava musiikkikasvatusta ei tarkoita vain kouluissa tapahtuvaa toimintaa, vaan kyseessä on pikemminkin sosiaalisen elämän osasta, jossa syntyvät elämäkerralliset oppimiskokemukset. Elinikäisen musiikkiharrastuksen edellytyksenä on osallistava musiikkikasvatusta. (Suoranta 2004, 187-189.) Tämän tutkimuksen taustalla on myös ajatus tai toive musiikkikasvatuksesta, jossa opetus tavoittaisi oppilaan yksilöllisen musiikillisen kokemusmaailman sen sijaan, että oppilaat olisivat opetustilanteessa vain yhtä suurta massaa.

Tämän tutkimuksen taustalla on osallistavan musiikkikasvatuksen lisäksi myös Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2006) ajatus musiikkikasvatuksesta, jossa olennaista ei ole niinkään musiikin opettaminen vaan oppilaan opettaminen niin, että oppilas alkaa itse kehittämään omia musiikillisia tieto-, taito ja tunneskeemoja. Onnistuneen opetuksen myötä oppilas oppisi oman yksilöllisen tapansa musisoida. Tällöin opettajan tulisi löytää oppilaan lähtötaso, jonka perusteella opettaja voisi tarjota jokaiselle oppilaalle hänen tasoaan vastaavia musiikillisia tehtäviä, jotta oppilas voi

motivoitua ja edistyä musiikillisissa taidoissaan. (Anttila & Juvonen 2006, 31-32.) Jokaisen oppilaan huomioiminen yksilöllisesti nykyisessä musiikin opetuksessa, jossa seitsemännellä vuosiluokalla musiikkia on yksi oppitunti viikossa ja oppilasmäärät tunneilla suuret, on kuitenkin haasteellista ellei jopa mahdotonta.

1.2 Taito- ja taideaineet

Taide voidaan ymmärtää itseisarvoksi, luovuudeksi, kun taas taito viittaa pikemminkin taitoon ja kätevyYTEEN. Voidaan ajatella, että taideaineilla on sivistävä tavoite, kun taas taitoaineissa harjoitetaan jotakin taitoa, josta on hyötyä. (Hällström 2009, 15). Liian ankaraa jaottelua taito- ja taideaineiden välille on silti turha tehdä. Taito- ja taideaineiden asema kouluopetuksessa on erityinen sen vuoksi, että näiden aineiden parissa oppilaat ovat tekemisissä tunteidensa ja kokemuksellisen oppimisen parissa. Taideaineiden voidaan jopa sanoa sisältävän terapeutista toimintaa, sillä taideaineiden toiminta, kuten piirtäminen tai laulaminen ovat toimintaa, jonka ihminen on aloittanut omaehtoisesti jo ennen koulun käyntiä. Emotionaalisilla sisältömerkityksillä on myös merkitystä siihen, kuinka oppilas viihtyy koulussa. Kouluviihtyvyys vaikuttaa kaikkiin opiskeltaviin aineisiin, ei vain taito- ja taideaineisiin. (Juvonen 2008, 76-77.)

Musiikki on usein nuorille tärkeä asia, ja samalla se sisältää paljon enkulturaatioprosessin kautta omaksuttavia yhteiskunnan arvoja. Näin ollen musiikki oppiaineena on myös ollut arvostettu ja tavoiteltu taideaine. Mielekkääksi ja kiinnostavaksi koettu oppiaine johtaa myös parempiin oppimistuloksiin ja arvosanoihin. Taito- ja taideaineet ovat oppilaiden keskuudessa kiinnostavia ja miellyttäviä, mutta samalla ne eivät ole yhtä arvostettuja aineita kuin esimerkiksi matematiikka. (Juvonen 2008, 80, 83-84.)

Taito- ja taideaineissa opetus perustuu oppimiskeskeisiin lähtökohtiin: oppiminen liitetään kontekstiinsa, se on sosiaalista, itseohjautuvaa ja kokemuksellista. Kiinnostusta ja miellekkyyttä taito- ja taideaineita kohtaan voidaan selittää juuri oppilaiden saaduilla kokemuksilla. Koulun alkaessa ensimmäisen luokan oppilalla on usein enemmän kokemuksia taito- ja taideaineissa kuin esimerkiksi matematiikassa. Oppilaan käsitys omasta pystyvyydestään muodostuu taito- ja taideaineissa muita aineita nopeammin. Oppilaan kokema pystyvyys sen sijaan ruokkii lisää kiinnostusta taito- ja taideaineita kohtaan. (Juvonen 2008, 85, 87.)

Itsensä ja omien tunteiden ilmaiseminen on osa taito- ja taideaineita. Tunteiden ilmaisua on vaikea yhdistää matematiikan opetukseen, mutta taito- ja taideaineisiin tunteiden ja aistien ilmaiseminen soveltuu. Tunteiden tasolla tapahtuvia ilmiöitä, kokemuksia tai hyvinvointia ei kuitenkaan kyetä mittaamaan mittareilla samoin tavoin, kuten esimerkiksi matematiikan osaamista. Tästä johtuen taito- ja taideaineiden tuloksia on vaikea muuttaa mitattavaan muotoon, mikä todistaisi enemmän niiden tärkeyttä tietoaaineiden rinnalla. Taito- ja taideaineita ei osata tarpeeksi arvostaa suomalaisessa koulumaailmassa, vaikka niiden merkitys oppilaan persoonalliselle kasvulle ja hyvinvoinnille on valtava. (Juvonen 2008, 89-92.)

Taideaine musiikki valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) toimii kehyksenä, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden seitsemäsluokkalaisten nuorten musiikin opetuksen kehyksenä toimi siis vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on muun muassa *”auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan”*. Musiikin opetus luo oppilaalle välineitä oman musiikillisen identiteetin muotoutumiseen. Vuosiluokilla 5-9 musiikin opetuksen tavoitteina on muun muassa, että oppilas toimii musisoivan ryhmän jäsenenä ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmauksen eri osa-alueilla. Tämän lisäksi oppilaan oppimisen tavoitteina on musiikin eri osa-alueiden, kuten rytmin ja harmonian ymmärtäminen musiikin rakentumisessa ja näiden käsitteiden käyttö. Keskeisiä sisältöjä 5-9 vuosiluokkien musiikin opetuksessa on yksi- ja moniääninen ohjelmisto, yhteissoitto eri musiikkityyleistä ja –kulttuureista, monipuolinen kuunteluohjelmisto ja omien musiikillisten ideoiden kokeileminen esimerkiksi improvisoiden. (POPS 2004, 4, 144-145.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on tullut uusi versio vuonna 2014. Uusin opetussuunnitelman perusteet sisältää osittain samoja teemoja kuin vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet, mutta muun muassa kulttuurien monimuotoisuus ja teknologia ovat selvästi uusia painotuksia edelliseen verrattuna. Vuosiluokilla 7-9 musiikin tehtävänä on muun muassa kriittisen musiikkikulttuurin lukutaidon kehittäminen ja maailmankuvan laajentaminen. Myös monipuolinen luova ilmaisu mainitaan yhtenä musiikin opetuksen tehtävänä. (POPS 2014, 422-425.)

Tarkastelin vuosien 2004 ja 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden lisäksi myös vanhempaa Kouluhallituksen Peruskoulun opetuksen opasta vuodelta 1987, jotta sain laajemman kuvan peruskoulun musiikin opetuksesta. Kouluhallituksen teettämän Peruskoulun musiikin opetuksen oppaan (1987, 2, 20) mukaan yläasteen musiikin opetuksen tarkoituksena on ennen kaikkea harrastuneisuuden herättäminen oppilaissa. Yläasteen musiikin opetuksen tarkoitus vuoden 1987 oppaassa on siis kuta kuinkin sama kuin tämän päivän opetussuunitelman perusteiden tavoite. Tämän lisäksi oppaassa musiikin opetuksen henkilökohtaisen ohjauksen tarve nähdään suurena. Musiikin opetuksen ryhmäkoot eivät saisi olla liian suuria, jotta opetusta voitaisiin eriyttää. Kouluvuosien myötä oppilaiden tiedolliset ja taidolliset erot kasvavat, ja harrastuneisuus vaihtelee, joten pienet opetusryhmät olisivat oppilaiden oppimisen kannalta hyvin tärkeitä. Oppilaiden musiikilliset taustat ja valmiudet vaihtelevat, mutta jokaisen oppilaan tulee kokea opetuksessa itsensä tarpeelliseksi ja toimivaksi persoonaksi. Tämän tavoitteen toteutumista tukee oppilaan kanssa yhdessä suunniteltu musiikin opetus. Suunnittelun lisäksi oleellista musiikin opetuksessa olisi kerätä oppilailta palautetta heidän musiikin tiedoista, taidoista ja asenteista. Näin oppilaat pääsisivät enemmän osallistumaan ja vaikuttamaan opiskelunsa suunnitteluun. (Kouluhallitus 1987, 2, 21, 42.)

Eri vuosikymmenien valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sisältävät teemoja, kuten opetusryhmien koko, henkilökohtainen opetus ja elinikäisen harrastuneisuuden herättäminen, jotka näyttävät toistuvan vuosikymmenistä toiseen. Musiikki muuttuu seitsemännen vuosiluokan jälkeen valinnaiseksi oppiaineeksi. Musiikin opiskelu tulisi olla mahdollista kaikille oppilaille musiikin harrastuneisuudesta riippumatta. Kuitenkin jotkut oppilaat saattavat kokea musiikin opiskelun valinnaisuuden vuoksi opetuksen olevan vain niitä oppilaita varten, jotka ovat musiikissa hyviä koulun ulkopuolisen harrastuneisuuden vuoksi. Tämä voi siis johtaa siihen, että oppilas lopettaa musiikin opiskelun pakolliseen seitsemännen luokan kurssiin. (Huotilainen 2009, 43.)

1.3 Musiikin oppiminen

Musiikin määritelmä on laaja, sillä oikeastaan musiikiksi voidaan määritellä kaikki se äänimaailma, joka ympärillämme vallitsee. Ihmiselle musiikki määrittyy muun muassa kuuntelemisen, musisoimisen, tanssimisen säveltämisen ja musiikista lukemisen kautta (Hyvönen 2006, 53). Musiikin oppimisen voidaan ajatella olevan erilaisista kokemuksista johtuvien pysyvien muutoksien siirtymisestä musiikkikäyttäytymiseen. Musiikkikäyttäytyminen sisältää kaikki ne toiminnot – kuten

laulaminen, soittaminen, kuunteleminen ja musiikin analysoiminen –, jotka liittyvät musiikkiin. Musiikin oppimisen moninaisuutta kuvaa myös se, että musiikkikäyttäytyminen vaihtelee aikakaudesta ja kulttuurista toiseen, ja että toimintoja edellyttävät taidot ovat erilaisia esimerkiksi muusikolla ja tanssijalla. (Ahonen 2004, 13-14.)

Iso osa musiikin oppimisesta on spontaania ympäristön musiikkivaikutteille altistumista. Tällaista oppimista kutsutaan implisiittiseksi oppimiseksi. Implisiittinen musiikin oppiminen on siis sopeutumista ympäröivään musiikkiin. Implisiittisen oppimisen vastakohta on eksplisiittinen oppiminen, jossa oppiminen tapahtuu tietoisten ponnistusten kautta. Musiikin oppimisessa eksplisiittinen oppiminen muodostuu implisiittisesti hankittujen taitojen varaan, joita tietoisesti kehitetään harjoittelun avulla. (Ahonen 2004, 14-15)

Musiikin oppimisen tarkasteluun voidaan käyttää oppimisen eri teorioita, sillä musiikin oppiminen sisältää samoja fyysisiä ja psyykkisiä toimintoja kuin mikä tahansa muukin inhimillinen toiminto, kuten oppiminen. Behavioristisesta oppimisen mallista musiikin oppimiseen on sovellettu vahvistamista. Oppimista vahvistetaan palkitsevasta palautteen annosta. Palautteella on nähty olevan positiivinen ja oppimista tukeva vaikutus, kun suoritusta kokeillaan heti uudestaan. (Ahonen 2004, 17-19.)

Kognitiivisen oppimisen mallin mukaan musiikin oppiminen edellyttää aktiivista tiedonkäsittelyä. Musiikki ei välity kuulijan tajuntaan automaattisesti, vaan se sisältää aistimustason lisäksi korkeampia tiedonkäsittelyn taitoja, kuten hahmottamista, muistamista ja tulkitsemista. Behavioristisessa mallissa opettaja keskittyy oppilaan lihasmuistin vahvistamiseen, mutta kognitiivisessa mallissa opettaja keskittyy oppilaan musiikillisiin tietorakenteisiin. (Ahonen 2004, 22.)

Kun musiikkia opitaan länsimaisessa kulttuurissa, oppiminen johtaa duurimolli-tonaalisen säveljärjestelmän oppimiseen (Ahonen 2004, 15). Duurimolli-tonaaliseen säveljärjestelmään kasvetaan vauvasta saakka, sillä vanhemmat, suku ja itse asiassa koko länsimäinen kulttuuri noudattaa tätä säveljärjestelmää tiedostaen tai tiedostamattaan. Tähän perustuu koko musiikin oppiminen niin kouluissa kuin musiikin oppilaitoksissa. Situatiivinen oppimisnäkökulman mukaan musiikin oppiminen on ennen kaikkea musiikilliseen kulttuuriin kasvamista. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vanhempien, opettajien ja vertaisryhmän parissa. Koulun musiikintunneilla situationaalista oppimista voidaan toteuttaa esimerkiksi improvisaatioharjoituksella, jossa jokainen oppilas esittää vuorollaan improvisoidun soolon samalla kun soitto tuottaa uusia ideoita. Kyseessä on siis oppilaan yksilöllisen oppimisen edistäminen

yhteistoiminnalla ja vuorovaikutuksella. Yhteistoiminta ja vuorovaikutus on oleellista varsinkin silloin, kun oppilas toimii ns. lähikehityksen vyöhykkeellä, jossa oppilas ei vielä kykene itsenäisesti suoritukseen vaan tarvitsee aikuisen tai kokeneemman vertaistoverin apua. (Ahonen 2004, 24-26.)

Eri oppimisteoriat selittävät musiikin oppimista eri tavoin. Behavioristinen näkökulma oppimiseen tukee ajatusta toistoihin perustuvasta harjoittelusta, jotka kehittävät motorista oppimista. Näkökulma on muuten suhteellisen kapea-alainen, eikä se tue oppijan kognitiivisia pyrkimyksiä oppimisessa. Kognitiivinen näkökulma sen sijaan tähtää musiikin ymmärtämiseen, mutta jättää kulttuurisen kontekstin huomiomatta. Situaatiivisen näkökulman kulttuurisidonnaisuus on näkemyksenä holistisin, mutta opetustyön kannalta oleellisempaa olisi hyödyntää opetuksessa kaikkia eri oppimisteorioita yhdessä. (Ahonen 2004, 27-28.)

Motivaatio musiikin oppimisessa

Musiikin oppimisessa, kuten kaikessa muussakin oppimisessa tärkeänä tekijänä on motivaatio. Motivaation merkitys painottuu musiikinopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin, jossa musiikinopetuksen tavoitteena on erillisten musiikin tietojen ja taitojen opettamisen sijaan myönteisen asenteen ja kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan. (Ahonen 2004, 154.)

Optimaalisesti motivoituneen musiikin opiskelijan profiili koostuu neljästä eri osatekijästä, jotka ovat kaikki yhteydessä toisiinsa: itsetuntemuksesta, sosiaalisesta järjestelmästä, toiminnasta ja tuloksista. Toiminta sisältää muun muassa opiskelijan itsensä valitseman musiikillisen toiminnan, sinnikkyyden ja toimintaan sitoutumisen. Tulokset sisältävät musiikillisen tiedon, esiintymisen ja koetulokset. Sosiaalinen järjestelmä kuten opettajat, vanhemmat ja vertaisryhmä sisältää asenteet, odotukset, tuen ja palautteen ja opetuksen ja harjoitukset. Itsetuntemus sisältää kaikki opiskelijan omat odotukset ja käsitykset musiikillisista taidoista ja tiedoista, päämäärät, vaikeudet, positiiviset tuntemukset, eli kaikki opiskelijan käsitykset omasta itsestään musiikin opiskelijana. Merkittävää on se, että kaikki neljä osa-aluetta ovat yhteydessä ja vaikuttamassa toisiinsa, jotta opiskelija olisi optimaalisesti motivoitunut. (McPherson 2006, 232.)

Motivaation edistämisessä tärkeätä musiikinopetuksessa on se, että opettaja valitsee tunneilleen tehtäviä, jotka olisivat tasapainossa oppilaiden suorituskyvyn ja haasteellisuuden kanssa. Tehtävät eivät saa olla liian helppoja tai vaikeita. Tässä auttaa oppilaiden ja lasten yleisten musiikillisten kehitysvaiheiden tuntemus. Opettajan haasteena on juuri löytää erilaisten oppilaiden mieltymysten

ja mieltymysten avartamisen välille tasapaino. Arvioinnilla ja palautteella on myös suuri merkitys oppilaan motivaatioon ja oppilaan oppimiseen. Opettajan uskolla oppilaan kykyihin on suuri merkitys, jotta oppilas itse pyrkii parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Palautteessa tulisi huomioida oppilaan yksilöllisyys ja verrata suoritusta oppilaan aikaisempaan suoritukseen sen sijaan, että oppilaita vertaillaan luokan sisällä keskenään. Jokainen oppilas voi parantaa omaa suoritustaan riippumatta muiden oppilaiden suorituksista. (Ahonen 2004, 163-165.)

Kari Ahosen (2004, 166) mukaan opettajajohtoinen opetus ei edistä oppilaan omaa vastuuta oppimisesta tai tue oppilaan luovuutta. Ihanteellinen oppimistilanne olisi silloin, kun oppilas tuntisi itsensä musisoivan ryhmän jäseneksi, muusikoksi ja saisi kokeilla ja kehittää musiikkia itsenäisesti. Perusopetuksen musiikin opetuksen oppaankin (1987, 3) mukaan varsinkin yläasteella oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi opettajan tulisi ottaa oppilaiden musiikkimieltymykset huomioon valitessaan ohjelmistoa tunneilleen.

Kun oppilas kokee itsensä hallinnan tunnetta ja itseohjautuvuutta, hän kokee olevansa pätevä. Voimakkaan motivaation ja pedagogisen hyvinvoinnin oppilas voi saavuttaa silloin, kun hän kokee olevansa samanaikaisesti pätevä, autonominen ja sosiaalisesti yhteenkuuluva. Tämä johtaa siihen, että oppilas haluaa osallistua toimintaan omasta tahdostaan ilman ulkopuolista pakottamista. Taito- ja taideaineissa oppilaat yleensä toimivat useimmiten sisäisen motivaation kuin ulkoisen motivaation varassa. (Juvonen 2008, 81-83.)

Oleellista musiikin oppimisessa olisi se, että päästäisiin eroon ajatuksesta musiikin oppimisen ja musikaalisuuden periytyvyydestä. Musiikillisen kyvyn katsotaan edelleen usein olevan periytyvä ominaisuus, joten jo pienet lapset uskovat, että he joko ovat musikaalisia tai eivät ole. Uskomukset omasta kyvykkyydestä vaikuttavat siis ratkaisevasti myös ihmisten aktiivisuuteen musisoinnissa. (McPherson 2006, 231.)

Musiikinopiskelija, joka kokee musiikin itsessään arvokkaaksi ja kykenevänsä edistymään opiskeluissaan myös sitoutuu opiskeluunsa ja näin ollen myös saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Oppilas ei motivoitu parhaimmalla tavalla opiskeluunsa, jos hänen arvokäsityksensä tai oppimismenestyksensä ovat alhaisia. (Anttila & Juvonen 2006, 33.)

Tavoitteet sisältyvät ihmisen arvokäsitykseen, mitä siis pitää arvokkaana ja tavoiteltuna. Selkeät tavoitteet lisäävät opiskelumotivaatiota. Tavoitteiden asettaminen liittyy olennaisesti myös ihmisen odotuksiin. Myönteiset odotukset ovat myös osa opiskelumotivaatiota, sillä oppilailla on jo ennen oppitunnille tuloa käsitys ja odotuksia omasta pystyvyydestään ja menestyksestä. Aivan kuten

muidenkin aineiden opiskelijat, musiikinopiskelijat, jotka ovat motivoituneita sitoutuvat opiskeluunsa ja oppimiseensa. Oppimista voi tapahtua koko ajan, mutta tavoitteellista opiskelua ei tapahdu ilman todellista opiskelumotivaatiota. (Anttila & Juvonen 2006, 34-37.)

Viime vuosina ollaan tutkimusten myötä siirrytty kohti ajatusta, jossa musiikillisten taitojen ja tietojen ei enää katsota kuuluvan vain harvoille ja valituille lahjakkaille yksilöille, vaan sen sijaan jokaisella yksilöllä on mahdollisuus paikasta tai tavasta riippumatta kehittää musiikillista kompetenssia ja omia vahvuuksia. (McPherson 2006, 462-463.) Lahjakkuusajattelusta luopuminen voi johtaa myös oppilaiden motivoituneempaan musiikin opiskeluun kouluissa, kun luovutaan ajattelusta, että musiikin tiedollinen tai taidollinen osaaminen olisi vain perinnöllinen ominaisuus. Motivoituneempi opiskelu taas edesauttaa menestymistä ja kehittymistä musiikissa.

Mikko Anttila ja Antti Juvonen (2006) ovat tutkineet peruskoulun kahdeksannen ja lukion ensimmäisen luokan oppilaiden motivoitumista opiskeluun musiikintunneilla. Tutkimuksen tarkoituksena on antaa opettajille ja opetuksesta päättävälle taholle teoreettista ja empiiristä tietoa, joka auttaisi kehittämään opetusta niin, että se vastaisi paremmin useamman oppilaan musiikkikasvatuksen tarpeisiin. (Anttila & Juvonen 2006, 38-39.) Anttilan ja Juvosen tutkimus eroaa jonkin verran omasta tutkimuksestani, sillä tutkin peruskoulun seitsemännen luokan niin sanottua pakollista musiikin opetusta. Tutkimuksella on kuitenkin suuri yhtymäkohta omaan tutkimukseeni juuri motivaatio-teeman kautta. Anttila ja Juvonen ovat lisäksi käyttäneet tutkimuksessaan tutkimusmenetelmänä kyselyä, joka on myös tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä. Heidän kyselynsä koostui seitsemästä kohdasta: opiskelumotivaation intensiteetistä, musiikin opiskelun arvokäsityksistä, musiikin opiskelun tavoiteorientaatioista, minäpystyvyydestä, oppituntien vuorovaikutuksen laadusta, oppisisällöistä ja arvokysymyksistä. (Anttila & Juvonen 2006, 40-43.)

Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2006) tutkimuksessa suurin osa oppilaista suhtautui musiikintunteihin myönteisesti, ja kaksi kolmesta vastaajasta koki musiikintuntien innostavan harrastamaan musiikkia myös vapaa-ajalla. Musiikilliset taidot olivat yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa korkealle arvostettuja. Keskeinen motivoiva tekijä musiikintunneilla oli yhdessä musisointi mielenkiintoisen laulu- ja soitto-ohjelmiston parissa. Toinen merkittävä tekijä tunneilla viihtymiseen ja motivaatioon oli opettaja. Useat oppilaat sanoivat pitävänsä musiikintunneista sen vuoksi, että opettaja on hyvä, inspiroiva ja kannustava. Opettajan oma motivaatio musiikkia ja sen opettamista kohtaan koettiin vastaajien keskuudessa tärkeäksi. Opettajan oma motivaatio ja innostus motivoi siis myös oppilaita. (Anttila & Juvonen 2006, 46, 49, 60, 99.)

Musiikintuntien kehittämisen ja parantamisen suhteen suuri osa opiskelijoista ei osannut antaa parantamishdotuksia Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa. Iso osa vastaajista oli tyytyväisiä opetukseen eikä se heistä kaivannut kehittämistä. Vaikka iso osa vastaajista oli tyytyväisiä opetukseen, löytyi vastauksista myös ehdotuksia, miten opetuksesta saataisiin vielä motivoivampaa. Opetuksen oppisisältöihin ja työtapoihin haluttiin muutosta; toivottiin muun muassa soitettavan ja laulettavan musiikin olevan lähempänä oppilaiden omia musiikkimakuja. Tämän lisäksi toivottiin enemmän valinnaisuutta ja opetuksen eriyttämistä, sillä opiskelijoiden musiikkimaut ja soitin valinnat vaihtelevat. Opettajalla on merkittävä rooli tuntien kulussa, ja opettaja tuli esille myös kehittämishdotuksissa; jotkut vastanneista toivoivat opettajan vaihdettavaksi opettajan persoonallisuuden, oppituntien ilmapiirin tai tasa-arvo-ongelmien vuoksi. (Anttila & Juvonen 2006, 106-115.)

1.4 Opetustyö ja opettajan rooli musiikin opetuksessa

Opetustyö on ennen kaikkea kahden ihmisen välistä ihmissuhdetyötä, jossa olennaista on ihmisten väliset kohtaamiset ja vuorovaikutus. Mutta jos opetustyötä tarkastellaan hallinnollisesta näkökulmasta on se pikemminkin sopeutumista yhteiskunnan tarpeisiin, kokonaiskehitykseen ja muutosprosesseille. Opetustyön ytimessä on opettajan henkilökohtainen kokemus. Opetustyössä tärkeää on luottaa omaan kokemuseräiseen ajatteluun. (Perttula 1999, 14-22.)

Opetustilanteessa opettaja ja oppilas elää kumpikin omassa kokemusmaailmassaan, jossa kumpikaan ei täysin voi ymmärtää toista. Näin ollen opettaja ei voi eikä hänen tulekaan täysin yrittää ymmärtää oppilaitaan. Tämän sijaan opettajan tulisi järjestää vuorovaikutustilanne oppilaiden kanssa sellaiseksi, että hänen opetuksellensa asettamat tavoitteet voisivat toteutua parhaimmalla mahdollisella tavalla. Opetustyössä tulee yrittää löytää mahdollisimman aito yhteys oppilaisiin. (Perttula 1999, 45-46.) Opettajan persoonallisuudella ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys siihen, millaisena oppilas kokee oppitunnin tunneilmapiirin laadun (Anttila & Juvonen 2002, 125).

Opettajan haasteena on juuri löytää erilaisten oppilaiden mieltymysten ja mieltymysten avartamisen välille tasapaino. Arvioinnilla ja palautteella on myös suuri merkitys oppilaan motivaatioon ja oppilaan oppimiseen. Opettajan uskolla oppilaan kykyihin on suuri merkitys, jotta oppilas itse pyrkii parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Palautteessa tulisi huomioida oppilaan

yksilöllisyys ja verrata suoritusta oppilaan aikaisempaan suoritukseen sen sijaan, että oppilaita vertaillaan luokan sisällä keskenään. Jokainen oppilas voi parantaa omaa suoritustaan riippumatta muiden oppilaiden suorituksista. (Ahonen 2004, 164-165.) Musiikinopettajat eivät pysty heti tietämään jokaisen luokassa olevan oppilaan kaikkea aiemmin opittua musiikin tietoa ja taitoa, mutta opettajan tulisi suunnitella tunneillaan sellaista musiikillista toimintaa, joka mahdollistaa oppilaiden korkeamman suorituksen kuin mitä opettaja oikeastaan heiltä odottaa. Havainnoimalla oppilaiden reaktioita opetusta kohtaan opettaja saa tietoa oppilaiden aiemmista musiikin tiedoista ja taidoista ja pystyy näin paremmin vastaamaan oppilaiden oppimisen sen hetkiseen tilaan. (Mills 2005, 171.)

Musiikinopetus on historiallisesti järjestetty opettajajohtoisesti, eli opettaja johtaa, opettaa, näyttää mallia luokan edessä ja oppilaat seuraavat. Opettajajohtoisuuden lisäksi lauluskeisyys on ollut osa perinteistä musiikinopetusta. Kuten edellisessä osiossa totesin, Kari Ahosen (2004, 166) mukaan opettajajohtoinen opetus ei kuitenkaan edistä oppilaan omaa vastuuta oppimisesta tai tue oppilaan luovuutta. Ihanteellinen oppimistilanne olisi silloin, kun oppilas tuntisi itsensä musisoivan ryhmän jäseneksi, muusikoksi ja saisi kokeilla ja kehittää musiikkia itsenäisesti. Oppilaat tulisi ottaa yksilöllisesti huomioon opetusta laadittaessa, mutta koululuokassa itsenäinen työskentely ja kokeilemalla oppiminen ei vain yksinkertaisesti aina onnistu, sillä oppilasmäärät luokissa ovat suuria. On myös hyväksyttävä se tosi asia, että koulujen musiikinopettajat näkevät vain murto-osan lyhyellä aikavälillä oppilaan musiikillisesta kehityksestä verrattuna yksityisiin musiikin instrumenttiopettajiin (Davidson & Scripp 1989, 59). Luokahuoneissa tapahtuvassa opiskelussa pitäisi silti olla valinnan mahdollisuuksia, kuten musiikillisia projekteja, joissa oppilailla olisi oman oppimisensa itsesäätelyn mahdollisuuksia. Luovissa musiikillisissa projekteissa jokainen oppilas voi edetä omaan opiskelutahtiinsa yksilöllisesti. Tämän lisäksi projektit mahdollistavat muun muassa tulkinnallisten taitojen kehittämisen ja kehittävät itsenäistä musiikillista ajattelua. (Ahonen 2004, 166-168.)

Koulussa tapahtuva musiikin opetus ei ole vain musiikillisesti lahjakkaita oppilaita varten, vaan sen tulisi olla kaikkia oppilaita palvelevaa. Musiikkitunnit johdattelevat oppilaat musiikin arvokkaaseen maailmaan luovuuden ja osallistumisen kautta, mikä johtaa musiikilliseen kehittymiseen. (Mills 2005, 54.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että myöskään unohdettaisiin opetuksesta musiikillisesti erityisesti lahjakkaat oppilaat. Lahjakkaiden erityisopetuksen puolustajat korostavat jokaisen lapsen oikeutta opiskella tasonsa mukaisesti. Erityisopetuksen vastustajat sen sijaan perustelevat kielteistä kantaansa elitismillä eli sillä, että erityisopetuksella kasvatettaisiin etuoikeutettujen, erityislasten luokkaa. Lahjakkaiden opetuksen suhteen yksi ratkaisu on opetuksen eriyttäminen, jolloin opetus

eriytetään vastaamaan lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita. Opetuksen eriyttäminen voi käytännössä tarkoittaa opetuksen nopeuttamista, oppilaiden ryhmittelyä tai yksilöllistä ohjausta. (Uusikylä 1994, 164, 169, 171.)

Kari Uusikylän (2012, 171) mukaan peruskoulussa ei tarvita erityislahjakkaille omia luokkia tai kouluja, mutta opetuksen eriyttäminen on olennaista. Myös Heleena Lehtosen (1994, 7-8) mukaan lahjakas oppilas saattaa menestyä koulussa huonosti vain väärän kohtelun vuoksi. Oppilas turhaantuu, alkaa käyttäytymään välinpitämättömästi, jos hän kokee koulutyön haasteettomaksi. Tämä voi johtaa jopa häiriköintiin tai toisaalta taas hiljaisuuteen, vetäytymiseen. (Lehtonen 1994, 7-8.) Oppilaan osaamisen tunteminen korostuu musiikinopettajan työssä, jotta opetus olisi yksilöä huomioon ottavaa. Musiikin oppiaine, kuten muutkin taito- ja taideaineet ovat haasteellisia opettajalle juuri yksilöllisyyden suhteen; miten huomioida jokaisen oppilaan oma lähtötaso opetuksessa, kun oppilaita on paljon ja opetettavaa aikaa vähän. Suomalainen peruskoulu on perustamisesta lähtien luvannut vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin, mikä on joukkomuotoisessa opetuksessa mahdotonta (Rinne ym. 2011, 63).

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millaisena peruskoulun seitsemännen vuosiluokan oppilaat kokevat koulun musiikinopetuksen, ja miten musiikinopetus vastaa heidän musiikkiminäänsä.

Tutkimuskysymykset:

1. Millainen on seitsemäsluokkalaisten musiikkiminä?
2. Millaisia tilanteita seitsemännen luokan musiikintunneilta on jäänyt tutkittavien mieleen?
3. Miten musiikinopetus ja musiikkiminä kohtaavat koulun musiikinopetuksessa?
4. Miten musiikinopetusta voisi kehittää seitsemäsluokkalaisten mielestä?

2.2 Tutkimuksen lähtökohtana laadullinen tutkimus

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia musiikkiminää ja koulun musiikinopetusta. Kirsi Tulamon (1993, 313) mukaan musiikillista minäkäsitystä tutkittaessa kannattaisi käyttää kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, jotta saataisiin mahdollisimman hyvin tietoa oppilaan omasta viitekehyksestä. Oma kiinnostukseni laadullista tutkimusta kohtaan yhdessä tutkimuksen luonteen ja teoreettisen viitekehyksen kanssa vaikuttivat siihen, että valitsin juuri laadullisen tutkimuksen. Pertti Alasuutarin (1999, 83) mukaan teoreettinen viitekehys määrittää aineiston keruuta ja millaista menetelmää aineiston analyysissä käyttää.

Laadullinen tutkimus on laaja käsite ja laadullinen tutkimuksen historialliset juuret ovat monitahoiset. Laadullinen tutkimus poikkileikkaa tieteenaloja, tutkimuskenttää ja aihepiirejä. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita tutkimusmenetelmiä, lähestymistapoja, joita voidaan liittää laadullisen tutkimuksen piiriin. (Denzin & Lincoln 1998, 2.)

Tämä tutkimus, kuten kasvatustieteellinen tutkimus yleensäkin, sijoittuu ihmistutkimukseen. Ihmistieteellinen tutkimus sisältää laajan kirjon tutkimusperinteitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 57). Erotuksena laajemmasta ihmistieteellisestä tutkimuksesta, oman tutkimukseni taustan voi johtaa hermeneutiikkaan, tarkemmin fenomenologis-hermeneutiikkaan, jossa oleellista on ilmiön ymmärtäminen. Olennaista on se, että ihminen on sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena. (Tuomi

& Sarajärvi 2009, 31-35.) Ihminen ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle. Tämän vuoksi tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Varto 2005, 34.)

Kaikessa ihmistutkimuksessa taustalla on jonkinlainen ihmiskäsitys. Fenomenologia tarkoittaa jonkin *ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä* (Laine 2010, 43). Fenomenologiassa kokemukset ja niille annetut merkitykset ovat tutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Kokemukset suhteutetaan ihmisen elämäntodellisuuteen, ympäristöön, jossa hän elää. Kokemukset syntyvät tarkoituksenmukaisessa vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologinen tutkimus ei pyri laajoihin yleistyksiin, vaan se pyrkii ymmärtämään ihmisten ajallista ja paikallista merkitysmailmaa. (Laine 2010, 28–31.) Tulkinta tekee fenomenologisesta tutkimuksesta hermeneuttisen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

Tutkija tekee koko tutkimuksensa ajan tulkintaa ja pyrkii ymmärtämään tutkittavana olevaa ilmiötä. Tutkimuksessani tutkittu musiikkiminä heijastaa pikemminkin nuorten sen hetkistä kokemusta heidän musiikkiminästään, ja heidän kirjoittamansa musiikkinä kuvastaa tietyssä ajassa, paikassa jäsenneltyä musiikkiminää. Tutkimukseni pyrkii ymmärtämään nuorten kirjoittamaa eli nuorten rakentamaa musiikkiminää ja musiikinopetusta seitsemännellä vuosiluokalla. Kun tutkitaan ihmisen kokemusta, oleelliseksi tulee tulkinta ja aina uudelleen ymmärtäminen. Vaikka siis tutkimuksen tulokset ovat johdettu tutkimusaineistosta, on tutkimukseen jäsennelty musiikkiminä ja kirjoitukset koulun musiikinopetuksesta lopulta johdettavissa omaan ymmärrykseeni ja ne ovat tulkintani tuotos. Tutkimustyö onkin aina lopulta ihmisen tapaa ymmärtää maailmaa ja kaikki tutkimuksen vaiheet liittyvät tutkijan omaan elämään (Varto 2005, 18).

Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaan laadullinen tutkimus ja määrällinen tutkimus tarkastelevat eri asioita, joten määrällinen ja laadullinen poissulkevat toisensa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 65-66). Tiukkaan fenomenologis-hermeneuttisen perinteeseen nojaten ei olisi siis mahdollista tehdä laadullista tutkimusta, jossa olisi mukana määrällistä tutkimusta. Juha Varto (2005, 29) tekee tiukan rajan laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välille eikä näitä kahta voi yhdistää, sillä kyse on elämismaailman tutkimisesta ja merkitykset syntyvät vain ihmisen kautta.

Osa tutkijoista siis ajattelee, että jonkun metodin valitseminen tarkoittaa koko paradigman hyväksymistä. Tämän vuoksi heidän mukaan tulisi siis pitäytyä vain puhtaasti kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Joidenkin tutkijoiden mukaan taas tiukkaa jaottelua kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välille on jopa turha tehdä, sillä sekä puhtaasti kvalitatiivinen että kvantitatiivinen tutkimus voi sisältää ominaisuuksia toisistaan; sanoja voidaan laskea ja numeroita voidaan kuvailla. (Gorard, Roberts & Taylor 2004, 5-6, 9.)

Itse suhtaudun laadulliseen tutkimukseen kuten Pertti Alasuutari (2011, 53), jonka mukaan laadullinen tutkimus voi sisältää kvantitatiivisia tarkasteluja, oleellista on se, että laadullisen tutkimuksen ydin eli arvoituksen ratkaiseminen ja merkitystulkintojen tekeminen säilyy tutkimuksen lähtökohtana. Oleellista on se, että tietää mitä on tutkimuksessa tekemässä eikä niinkään se, että osaa täydentävästi vastata mitä laadullinen tutkimus varsinaisesti on (Hatch 2002, 6).

2.3 Kyselytutkimus aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin kyselytutkimuksen. Jouni Tuomijärvi ja Anneli Sarajärvi (2009, 71-72) määrittelevät kyselyn yleisimpien laadullisten aineistonkeruumenetelmien joukkoon. Kyselyn idea aineistonkeruumenetelmänä perustuu kaikessa yksinkertaisuudessaan siihen, että kun halutaan tietää miten ihminen ajattelee tai toimii, kysytään sitä häneltä.

Kyselytutkimus määritetään yleensä myös määrälliseksi tutkimukseksi. Määrällisellä tutkimuksella voidaan hakea yleiskäsityksiä, mutta myös määrällisellä tutkimuksella voidaan tavoittaa yksityiskohtaisuuksia. Tutkimuksessa voidaan esimerkiksi analysoida sanallisia vastauksia laadullisin menetelmin, mutta määrällisin menetelmin saatuja tuloksia voidaan tiivistää. (Vehkalahti 2008, 13.)

Vaikka kyselytutkimuksessa käytetään enimmäkseen suljettuja osioita, halusin käyttää omassa kyselylomakkeessani mahdollisimman paljon avoimia osioita, joihin vastaajat saavat vastata vapaamuotoisesti. Luokitusten avulla vastauksia on helpompi suoraan verrata toisiinsa ja valmiit vastausvaihtoehdot helpottavat tiedon käsittelyä, mutta avoimet vastaukset voivat tuoda tärkeää ja laajempaa tietoa, jota ei välttämättä löytäisi tarkoilla luokitteluilla. (Vehkalahti 2008, 24-25.)

Toteutin tutkimuksen kyselytutkimuksena ja kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä. Halusin kerätä lomakkeen (liite 1) avulla kahdesta eri yläkoulusta kahdelta sattumanvaraisesti valitulta luokalta oppilaiden kokemuksia musiikinopetuksesta ja sen suhteesta heidän musiikkiminäänsä. Mielestäni lomaketutkimus soveltui tutkimukseeni parhaiten; sain tarvittavaa tutkimustietoa lomakkeen avulla ja vastaaja kykeni osallistumaan tutkimukseen täysin anonymisti, mikä oli tärkeää, jotta vastaajat vastasivat rehellisesti muun muassa opetuksen kehittämistä koskevaan kysymykseen. Lisäksi tutkimuksen osallistujamäärän vuoksi tiedon keräys ja käsittely onnistui

kyselyn avulla parhaiten. Esimerkiksi haastattelujen toteuttaminen neljälle koululuokalle olisi hankalaa ellei jopa mahdottomuus koulupäivien aikana.

Lomaketutkimuksen huonona puolena voidaan ajatella olevan mittauksen ainutkertaisuus, jolloin mitattuja osioita ei voi jälkikäteen parantaa, verrattuna haastatteluun, jossa kysymyksiä voi tarkentaa ja muokata vastaajalle sopiviksi (Vehkalahti 2008, 40). Tätä lomaketutkimuksen huonoa puolta pyrin lieventämään lomakkeen esitestauksella; neljän luokan lisäksi yksi luokka toimi tutkimuksessa pilottiluokkana eli testasi lomakkeeni toimivuuden. Tämän myötä pystyin vielä tekemään lomakkeeseen tarvittavia muutoksia, joita tosin ei tarvittu, sillä oppilaat ymmärsivät lomakkeen kysymykset juuri niin kuin oli tarkoitus. Varsinaiseen tutkimukseen yhden pilottiluokan tuloksia en ole käyttänyt.

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa pyrin saamaan kuvan vastaajan suhteesta musiikkiin. Minä ja musiikki -kirjoituksilla pyrin jäsentämään vastaajasta jonkunlaisen profiilin, joka heijastaa vastaajan tuntemuksia ja toimintaa musiikkia kohtaan. Vastaukset voivat tuoda esiin vastaajan suhdetta musiikkiin toiminnallisuutena tai merkityksinä tai molempina. Kirjoitettu profiili heijastaa vastaajan musiikkiminää. Mitä musiikki siis merkitsee vastaajalle, ja miten tämä heijastuu vastaajan musiikilliseen toimintaan. Olettamuksenani oli, että vastaaja, jolle musiikki merkitsee paljon, musiikillinen toiminta on myös jollain tasolla aktiivista. Tai jos toiminta ei suoraan ole aktiivista, kuten harrastamista, on vastaaja ainakin kiinnostunut myös musiikillisesta toiminnasta musiikin ollessa hänelle merkittävää. Ensimmäisellä osiolla hain vastaajien musiikkiminuutta esille heidän itsensä näkemänä. Mielenkiintoisen ensimmäisestä osiosta tekee myös se, tuleeko ensimmäisen osion kirjoituksissa esille lainkaan koulun musiikinopetus vai keskittyykö kirjoitukset vain vapaa-ajan musiikkiin ja musisoimiseen. Musiikkiminää määrittävät kysymykset eivät poissulje musiikkiminää myös koulukontekstissa. Pyysin vastaajia pohtimaan musiikkia heidän elämässään myös tulevaisuudessa. Ajatuksenani oli tavoittaa vastaajien mahdollisia unelmia ja tavoitteita musiikin suhteen tulevaisuudessa. Tällä pyrin selvittämään syvemmin vastaajien suhdetta musiikkiin. Vastaaja, joka on motivoitunut musiikilliseen toimintaan, näkee ehkä toiminnan jatkuvan myös tulevaisuudessa. Hänellä voi olla esimerkiksi jopa toiveena ammatti musiikin parissa. Tämän avulla uskoin siis saavani syvemmän kuvan vastaajan suhteesta musiikkiin koulun ulkopuolella vapaa-ajalla.

Ensimmäisessä osiossa pyrin tavoittamaan kirjoittajan musiikkiminää. Tämän jälkeen ohjasin vastaajat suuntautumaan koulun musiikkitunneille. Pyysin heitä kirjoittamaan kokemuksistaan yläasteen musiikintunneilla kun jotain erityistä on tapahtunut. Mitä silloin on tapahtunut

musiikintunneilla, kun jotain mieleenpainuvaa on tapahtunut. Tämän osion kirjoituksilla pyrin tavoittamaan vastaajan suhdetta musiikkiin koulun musiikinopetuksessa. Tässäkin osiossa pyrin saamaan kuvan koulun musiikillisesta toiminnasta, joka näyttäytyy vastaajalle positiivisena tai negatiivisena. Olettamuksenani oli, että vastaajan negatiiviset tai positiiviset tuntemukset oppitunneilla heijastuvat myös hänen toimintaansa oppitunneilla. Musiikinopetuksessa merkittävässä roolissa opetusta on musiikinopettaja, joten tässä yhteydessä pyysin vastaajia pohtimaan myös millainen on vastaajan mielestä hyvä musiikinopettaja.

Tutkimus käsittelee musiikkiminän suhdetta koulun musiikinopetukseen. Halusin viimeiseksi vielä tavoittaa vastaajien omia ajatuksia koulun musiikinopetuksesta suhteessa heidän musiikkiminäänsä. Viimeiseksi pyysin vastaajia kirjoittamaan aiheesta miten he muuttaisivat musiikinopetusta. Tällä kysymyksellä pyrin saamaan esille heidän ajatuksiaan, miltä osin nykyinen opetus ei vastaa tai vastaa heidän musiikkiminäänsä oppitunneilla. Olettamuksenani oli, että opetukseen tyytyväiset eivät kirjoittaisi laajasti opetuksen muutosehdotuksia ja tällöin opetus jollain tavalla on yhteydessä heidän musiikkiminäänsä. Opetukseen negatiivisemmin suhtautuvat vastaajat sen sijaan saattaisivat keksiä uudistuksia opetusta kohtaan. Tällöin opetus ei ole vastannut heidän musiikkiminäänsä. Tällaisen kysymyksen kysyminen tuo arvokasta tietoa oppilaiden toiveista ja kehitysideoista opetusta kohtaan.

2.4 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin seitsemännän vuosiluokan musiikintuntien oppilaat. Rajasin tutkimukseni koskemaan vain yläkoulua, sillä oletin, että oppilaiden väliset musiikilliset erot musiikin tunneilla ovat selvemmin huomattavissa yläkoulun kuin alakoulun puolella. Yläkouluiässä olevissa oppilaissa on joukossa niitä, jotka ovat opiskelleet musiikkia omaehtoisesti lapsuudesta asti, sillä useimmiten musiikin instrumenttiopinnot aloitetaan jo varhaislapsuudessa. Musiikki on siis ollut osa heidän elämänsä jo monta vuotta, ja heidän musiikilliset taitonsa ovat suhteellisen pitkälle kehittyneitä. Näiden oppilaiden lisäksi on myös heitä, jotka eivät harrasta aktiivisesti vapaa-ajalla musiikkia, joten uskoin oppilaiden erojen olevan selkeämmin huomattavissa yläkoulun kuin alakoulun puolella. Lisäksi oletin yläkoululaisten harrastavan myös aktiivisesti musiikin kuuntelua niin yksin kuin myös muiden nuorten seurassa. Kuuntelu on myös yksi tärkeä osa musiikin harrastamista.

Oletin yläkouluikäisten nuorten olevan henkisesti kypsempiä vastaamaan kyselyyn, kuin alakouluikäiset lapset. Yläkouluikä tai nuoruus ylipäättään on lisäksi teini-iässä olevan elämässä identiteetin etsimisen ja kehittymisen aikaa, jolloin tietyistä ryhmistä pyritään erottautumaan ja tiettyihin ryhmiin samaistumaan. Ihmisen minäkäsitys ja identiteetti ovat siis vahvasti yhteydessä ryhmäjäsenyyksiin. Tämän vuoksi oma ryhmä pyritään näkemään mieluummin positiivisena kuin negatiivisena. Tätä kutsutaan myös niin sanotuksi sosiaalisen identiteetin teoriaksi. Sosiaalisen identiteetin teoria olettaa sisäryhmän suosimisen ja ulkoryhmän hylkimisen olevan yhteydessä myös yksilön itsetuntoon. (Helkama, Liebkind & Myllyniemi 1998, 309-310.) Tämän vuoksi oletin yläkouluikäisten oppilaiden erottelevan ja tuovan esille selvemmin musiikkiminäänsä kuin alakouluikäisten oppilaiden.

Lisäksi keskityin tutkimuksessa vain seitsemännen luokan musiikinopetukseen, sillä tuon vuosiluokan jälkeen musiikin opiskelu muuttuu valinnaiseksi. Olettamuksenani oli siis, että opiskelijaryhmä on heterogeenisempi seitsemännellä vuosiluokalla musiikin opiskelun ollessa pakollista koko ikäluokalle. Oletin ryhmän heterogeenisyyden ja opetuksen pakollisuuden tuovan esille erilaisia vastauksia oppilailta, kuin jos olisin tutkinut valinnaisena aineena musiikkia opiskelevia nuoria.

Halusin kerätä aineiston kevätlukukauden puolella, sillä oletin musiikintuntien ryhmien olevan tuolloin paremmin ryhmäytyneitä kuin syksyllä, jolloin seitsemännen vuosiluokan oppilaat vasta siirtyvät yläkoulun puolelle alakoulusta. Ryhmäytyminen ja ryhmässä luontevasti toimiminen on musiikinopetuksessa kuitenkin oleellista, sillä osa opetuksesta tapahtuu muun muassa yhdessä soittamalla ja laulamalla. Näin ollen toivoin, ettei ryhmäytymisen puute olisi vaikuttamassa oppilaiden vastauksiin. Lisäksi kevätlukukauteen mennessä seitsemäsluokkalaisille oppilaille on yleensä myös muodostunut jonkinlainen käsitys siitä, millainen heidän musiikinopettajansa on, ja millaista musiikin opiskelu on yläkoulussa.

Molemmat tutkimukseen osallistuneista kouluista on Tampereen alueelta. Sain lopulta kaksi koulua tai musiikinopettajaa keväällä 2014 lähtemään mukaan tutkimukseeni alun vaikeuksien jälkeen. Tutkimusprosessi jatkui rehtoreiden ja musiikinopettajien suostumisen jälkeen Tampereen kaupungin tutkimuslupa-anomuksella. Kaupungin tutkimusluvan saatua toimitin tutkimuslupapyynnöt (liite 2) sekä pilottiluokan että tutkimukseen osallistuvien luokkien oppilaiden huoltajille. Lupa-asioiden järjestyttyä toteutin pilottiluokan kyselyn. Kysely onnistui eikä lomaketta tarvinnut muokata, joten toteutin kaikki tutkimukseen osallistuvien luokkien kyselyt.

Tein kyselyn oppilaiden musiikintuntien aikana. Toiveenani oli, ettei musiikinopettaja ole paikalla, jotta opettajan läsnäolo ei vaikuttaisi oppilaiden vastauksiin. Kyselyssä oppilaat arvioivat myös miten hyvä musiikinopettaja toimii musiikintunneilla, joten varsinkin tämän kohdan vuoksi toivoin ettei opettaja ole läsnä oppilaiden tehdessä kyselyä. Pelkäsin hieman, kuinka oppilaat käyttäytyvät ja vastaavat kyselyyn ilman opettajan valvontaa, mutta huoleni oli turha, sillä karkkipalkkio ja mahdollisuus vaikuttaa ja kertoa omia mielipiteitä musiikinopetuksesta sai oppilaat ottamaan kyselyn vakavasti ja vastaamaan ahkerasti.

Kyselyn aluksi kerroin vielä oppilaille tarkemmin opiskelustani, tutkimuksestani, tutkimuksen tietojen käytöstä ja käsittelystä, luottamuksellisuudesta ja kävimme vielä yhdessä lomakkeen läpi, jotta kenellekään ei jäisi epäselvyyksiä lomakkeen täytöstä. Oppilailla oli lisäksi vielä ennen kyselyä mahdollisuus kysyä minulta joko tutkimuksesta tai lomakkeen täytöstä mahdollisia lisäkysymyksiä. Käytännön asioiden jälkeen oppilaat täyttivät henkilökohtaisesti oman kyselylomakkeensa ja palauttivat sen kansioni väliin ja saivat karkkipalkkionsa. Kyselyyn vastaaminen vei oppilailta aikaa 15 minuutista 30 minuuttiin. Olin vastaamisaikoihin tyytyväinen, sillä se kertoi minulle oppilaiden todella vastanneen kysymyksiin ja myös ajatelleen kysytyjä asioita.

2.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa analyysissä erot eri ihmisten välillä ovat tärkeitä. Erot antavat johtolankoja siitä, mistä asiat johtuvat, ja johtolankojen pohjalta tehdään tutkittavasta ilmiöstä tulkinta. Havainnot eivät siis ole yksinään tuloksia, vaan pikemminkin johtolankoja, joita tulkitsemalla pääsee havaintojen taakse. Laadullisessa tutkimuksessa oleellista on ennen kaikkea tutkittavan ilmiön ymmärtävä selittäminen suhteutettuna aiempaan tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen. (Alasuutari 1999, 43-44, 51, 78.)

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voi käyttää kaikessa laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Aineiston käsittelyn aloitin lukuprosessilla. Luin kaikkien oppilaiden vastauksia useampaan kertaan läpi, jotta sain kokonaiskäsityksen aineistosta. Päätin käsitellä aineistoni teemoittelemalla. Teemoittaminen tarkoittaa tekstin pelkistämistä niin, että tekstistä etsitään olennaisimmat asiat. Jos tekstiä lähestytään kokonaisuutena, josta pyritään rakentamaan sen oma logiikka, on lähestymistapa aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa aineistosta etsitään teemoja, joista tutkittavat puhuvat. Tutkijoiden puhe ei kuitenkaan ole tutkimustulos, vaan

tutkijan tulee tutkittavien puheiden vihjeiden perusteella ratkaista puheen taustalla olevat merkitykset. (Moilanen & Räihä 2010, 55, 57.)

Lukuprosessin jälkeen aloin koodaamaan aineistoa, jotta sain eroteltua tekstimassasta eri asioita. Tein koodauksen käsityönä eli alleviivasin tietyllä värikynällä tiettyjä samoja vastauksia, kuten vastauksia musiikin tärkeydestä. Vaikka kyseessä on laadullinen eikä määrällinen tutkimus, laskin samojen vastauksien määrät, jotta sain vastausten prosentuaaliset määrät laskettua (liite 3). Triangulaatio tarkoittaa muun muassa erilaisten menetelmien käyttöä, millä on useita hyötyjä, kuten tutkimuksen luotettavuuden parantaminen, ennakko-oletusten vähentäminen ja vain yhden käytetyn metodin huonojen puolien vähentäminen (Gorard, Roberts & Taylor 2004, 43). Tutkimukseni aineisto oli sen verran laaja, että mielestäni oli perusteltua laskea myös vastausten prosentuaaliset määrät. Luokitukset analyysiin tulivat aineistolähtöisesti. Kysyin oppilailta miten heidän mielestä hyvä musiikinopettaja toimii musiikintunneilla. Hyvän opettajan kuvailun suhteen jätin prosentuaaliset määrät laskematta ja tein sen sijaan neljä erillistä luokkaa, jotka nousivat aineistosta esille. Koodauksen jälkeen teemoittelin tutkittavien samanlaisia vastauksia sekä laskin määrällisesti vastaukset, jotta sain selkeämmän kuvan aineistosta.

Aineistolähtöisen tutkimuksen ongelmana on juuri se, miten voidaan kontrolloida, että analyysi tapahtuu aineiston ehdoilla eikä tutkijan ennakkokäsitysten mukaan. Olemassa ei ole täysin objektiivista tutkimusta, sillä voidaan ajatella, että koko tutkimus sisältää tutkijan valintoja, mitkä vaikuttavat aina tutkimustuloksiin asti. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä ongelmaan vastataan tutkijan omien ennakkokäsitysten aukikirjoittamisella ja niihin tietoisesti palaamisella analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

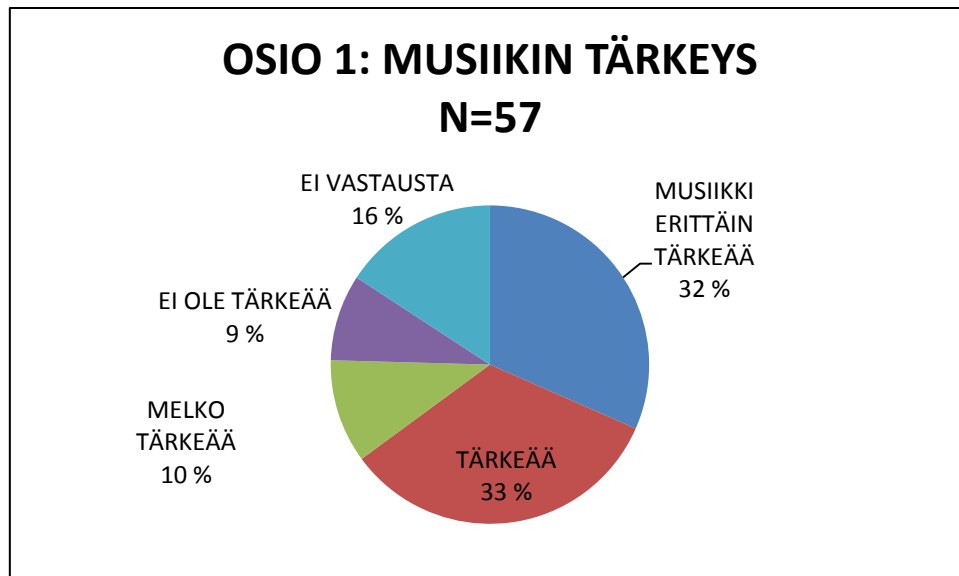
3 TUTKIMUSTULOKSET

3.1 Tutkittavien kuvaus

Tutkittavat olivat yläkoulun seitsemäsluokkalaisia keväällä 2014 eli vuonna 2000 syntyneitä nuoria. Tutkimukseen vastasi kahdesta koulusta yhteensä neljä luokkaa, kaksi luokkaa molemmista kouluista. Yhteensä kyselyyn vastasi 57 seitsemäsluokkalaista. Toisessa koulussa, nimitän sitä jatkossa A-kouluksi, kyselyyn osallistuneita oli yhteensä 29 kappaletta. Vastaajista 15 oli tyttöjä ja 14 poikia. B-koulussa eli toisessa tutkittavassa koulussa kyselyyn osallistuneita oli yhteensä 28 kappaletta. Vastaajista 17 oli tyttöjä ja 9 poikaa. Lisäksi B-koulun kahdesta lomakkeesta puuttui taustatiedot eli sukupuoli. Toinen lomake oli käsialan perusteella tytön, mutta koska asiasta ei ole varmuutta käsittelen B-koulun kaksi lomaketta ilman taustatietoja merkittyinä sukupuoli tuntematon. Tulosten sukupuolten välisessä vertailussa ei ole mukana näiden kahden vastanneen tuloksia, vaan luokkina ovat vain tyttöjen ja poikien vastaukset.

3.2 Musiikkiminä

Ensimmäisessä osiossa kartoitin oppilaiden musiikkiminää. Oppilaat saivat kirjoittaa lyhyen kirjoitelman otsikolla Musiikki ja minä. Kirjoitelman ohella kirjoituksessa piti vastata ainakin kolmeen apukysymykseen. Vastanneista yksikään oppilas ei kirjoittanut varsinaista kirjoitelmaa, vaan vastasi apukysymyksiin. Ensimmäisenä kysymyksenä tuli pohtia, miten tärkeää musiikki oppilaalle on. Vastaajista yli puolet (65%) vastasi musiikin olevan joko erittäin tärkeää tai tärkeää (kuva1).



Kuva 1: Musiikkiminä: Musiikin tärkeys (N=57).

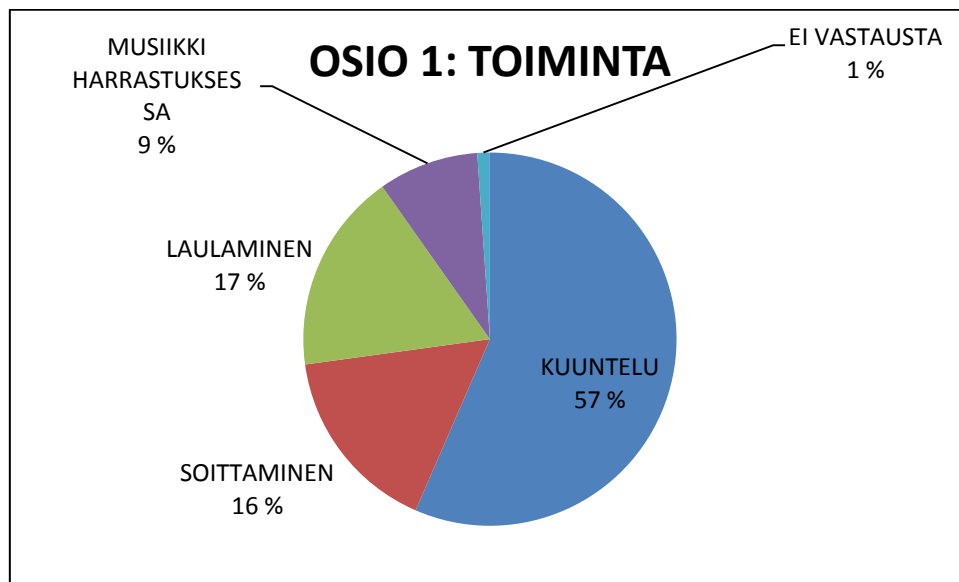
Koulujen välisessä vertailussa ratkaisevia eroja ei ollut nähtävissä musiikin tärkeyden suhteen, mutta kaikkien vastanneiden kesken sukupuolten väliltä eroja löytyi; tytöt vastasivat poikia useammin musiikin olevan erittäin tärkeää. Musiikin kuvailtiin olevan ”erittäin tärkeää”, ”hyvinkin tärkeää” tai kuten eräs tyttö kirjoitti: ”Musiikki kuuluu joka päiväiseen elämäni, eli kuuntelen musiikkia päivittäin. Musiikki on minulle todella tärkeää, koska se rauhoittaa mieltäni ja tekee minut pirteäksi ja iloiseksi!” (A-koulun tyttö). Tytöt tosin jättivät poikia useammin myös vastaamatta musiikin tärkeyteen. Kaiken kaikkiaan sekä koulujen välisessä vertailussa että sukupuolten välisessä vertailussa musiikki näyttäytyi suuremmalle osalle oppilaista joko erittäin tärkeänä tai tärkeänä (liite 3).

Seuraava kysymys käsitteli musiikin parissa toimimista. Vastanneista yli puolet vastasi kuuntelevansa musiikkia (kuva 2). Tämän lisäksi musiikin parissa soitettiin instrumenttia, laulettiin ja musiikki oli myös osa toista harrastusta, kuten tanssia, luistelua ja lenkkeilyä.

”Musiikki on minulle melko tärkeä asia, ja se kuuluu lähes jokaiseen päivääni jotenkin. Harrastan pianonsoittoa. Olen harrastanut sitä melkein 7 vuotta. Harrastan myös taitoluistelua, jossa musiikki tulee myös vahvasti esiin. Pitää olla rytmitajua ja kykyä tulkita musiikkia, jotta voi tehdä liikkeit musiikkiin sopivasti. Näin myös soittoharrastukseni on tukenut luisteluharrastusta...” (A-koulun tyttö).

Myös koulujen välisessä vertailussa kuuntelu nousi nuorille tärkeimmäksi musiikilliseksi toiminnaksi eikä muidenkaan vastausten välillä ollut suurta hajontaa. Sukupuolten välisessä

vertailussa tyttöjen vastauksissa oli poikien vastauksia enemmän musiikin kuuntelua, laulamista ja musiikki harrastuksessa mukana. Musiikin kuuntelun osuus nuorten elämässä saattaa olla myös suurempi, sillä kaikki nuoret eivät välttämättä huomanneet mainita kuuntelu musiikillisena toimintana. Usein musiikin kuuntelu on kuitenkin osa myös esimerkiksi musiikin instrumenttiharrastusta.



Kuva 2: Musiikkiminä: musiikillinen toiminta (N=57).

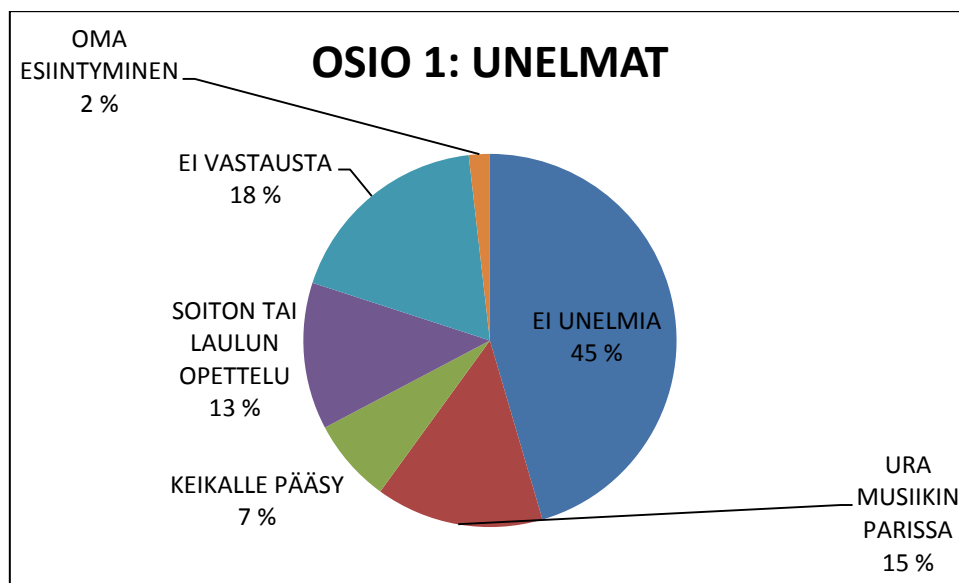
Musiikillisen toiminnan yhteydessä kysyin myös kenen kanssa musiikillista toimintaa tapahtuu. Jopa 45% kaikista vastanneista jätti vastaamatta kysymykseen. Vastaamatta jättämisessä ei ollut koulujen tai sukupuolten välillä eroavaisuuksia. Seuraavaksi eniten (26%) vastattiin musiikillisen toiminnan tapahtuvan joko yksin tai kaverin seurassa; *”Musiikki on minulle tärkeää, koska tykkään kuunnella musiikkia. Kuuntelen musiikkia päivittäin usein yksin tai kavereiden kanssa.”* (B-koulun poika). 15% vastasi musiikillisen toiminnan tapahtuvan yksin, 9% kaverin tai kavereiden kanssa, 3% yksin tai perheen kesken ja 2% perheen kesken. Yllättävää oli se, että seitsemäsluokkalainen poika saattoi vastata kuuntelevansa musiikkia äitinsä kanssa:

”Laulan ja kuuntelen musiikkia, ennen soitinkin. Tavallisesti kuuntelen yksin, mutta melko usein ystäväni kanssa. Myös äitini kuuntelee musiikkia, joten kuuntelen myös hänen kanssaan.” (A-koulun poika).

Koulujen kesken B-koulussa kaverit nousivat enemmän musiikillisen toiminnan keskiöön, kun taas A-koulussa toimintaa oli enemmän yksin. Sukupuolten välisessä vertailussa tytöt toimivat poikia enemmän yksin tai kavereiden kanssa ja yksin. Täytyy tosin muistaa, että kaikista vastanneista

tyttöjä oli 32 ja poikia 23 eli tyttöjä aineistossa on ratkaisevasti enemmän, mikä vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Musiikkiminää kartoittava viimeinen kysymys käsitteli mahdollisia unelmia musiikin suhteen. 45% vastasi ettei heillä ole unelmia musiikin suhteen (kuva 3). ”Minulla ei ole suurempia unelmia, mutta aion jatkaa musiikin kuuntelua tulevaisuudessa.”(B-koulun poika). Vaikka varsinaisia unelmia musiikin suhteen ei olisi, mainitsi moni vastanneista, että musiikki tulee silti olemaan osa elämää myös tulevaisuudessakin. Koulujen ja sukupuolten välillä ei ollut ratkaisevaa eroa unelmien suhteen eli suurimmalla osalla vastanneista varsinaisia unelmia musiikin suhteen ei ollut. 18% kaikista vastanneista jätti vastaamatta kysymykseen ja 15% vastasi unelmana uran musiikin parissa. Musiikin alan haaveammatteina mainittiin muusikko, laulaja ja tuottaja. ”Haluaisin isona olla laulaja, mutta en usko, että ääneni on tarpeeksi hyvä, joten vähän aika sitten keksin, että haluan olla musiikin tuottaja.” (A-koulun tyttö). Tämän lisäksi unelmina olivat soiton tai laulun opetteleminen, artistin keikalle pääsy ja oma musiikillinen esiintyminen.



Kuva 3: Musiikkiminä: Unelmat musiikin suhteen (N=57).

Aineiston perusteella musiikki oli tärkeässä tai jopa hyvin tärkeässä osassa seitsemäsluokkalaisten musiikkiminässä. Musiikki kuului monen jokapäiväiseen elämään, ja varsinkin yksin musiikin kuuntelu oli hyvin tärkeää nuorille. Tämän lisäksi painottui musiikin sosiaalinen luonne, kaverit. Vaikkei varsinaisia unelmia musiikin suhteen olisi, moni totesi kirjoituksessaan ettei voisi elää ilman musiikkia tai toivoi, että musiikki on läsnä elämässä myös tulevaisuudessa.

Musiikki herätti oppilaissa selvästi vahvoja tunteita musiikin tärkeyden lisäksi. Aloin merkitsemään aineistossa näitä tuntemuksia tunnekirjoitukseksi. A-koulussa tunnekirjoitusta kirjoitti yksi poika ja kuusi tyttöä. B-koulussa tunnekirjoitusta kirjoitti kolme poikaa ja neljä tyttöä. Kaikkien näiden nuorten kirjoituksissa musiikki näyttäytyi rauhoittavana tunteena ja mielihyvän tuojana; *”Musiikki on tärkeää minulle, koska se pistää rajun menon päälle ja välillä rauhoittaa minua.”* (A-koulun poika). Musiikki poisti pahanolon tunteita ja surullisuutta; *”Musiikki on aika tärkeää, koska kuuntelen jokapäivä musiikkia ja se auttaa, jos on vihainen tai surullinen.”* (B-koulun tyttö). Tunnekirjoituksen lisäksi aineistossa kaksi tyttöä koulusta A ja kaksi koulusta B kirjoitti myös musikaalisuudesta, jota aloin nimittämään musikaalisuuskirjoitukseksi. Musikaalisuuskirjoitusta ilmensi muun muassa lauseet: *”Pienenä halusin aina laulajaksi, mutta ei minulla ole musiikillisia lahjoja siihen Pianonsoitajaksikin olisin halunnut mutta en osaa soittaa sitä tarpeeksi hyvin.”* (B-koulun tyttö) tai *”En ole mikään musikaalinen, mutta kuuntelen musiikkia jonkin verran.”* (B-koulun tyttö).

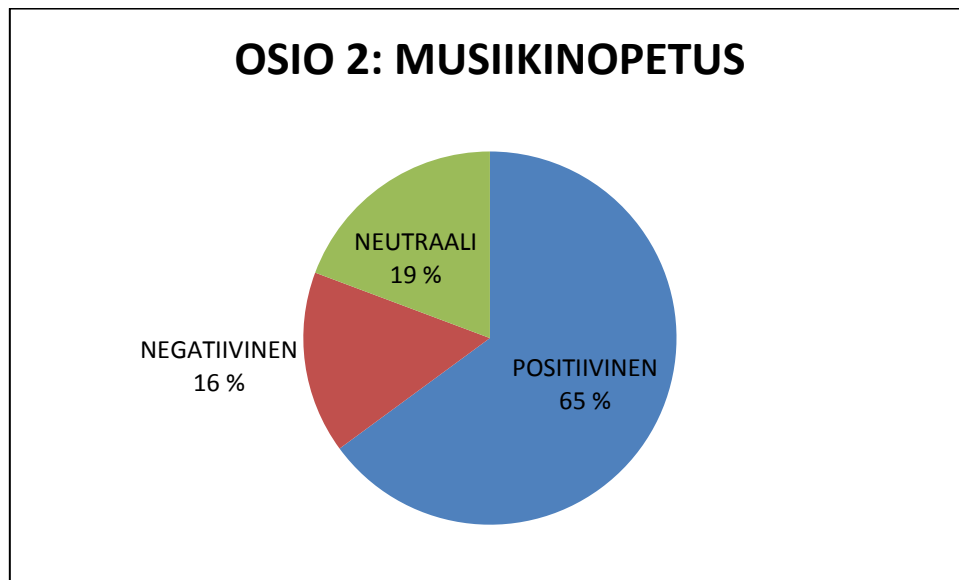
3.2 Musiikinopetus koulun musiikintunneilla

Musiikinopetus koulun musiikintunneilla oli seuraava osio kyselylomakkeessa. Vastanneiden tuli kuvailla tilanne seitsemännen luokan musiikintunneilta, joka on erityisesti jäänyt mieleen. Jaoin vastaukset ensimmäiseksi positiivisiin, negatiivisiin ja neutraaleihin kokemuksiin. 65% vastanneista kuvaili mieleen jääneen tilanteen positiivisena, 16% negatiivisena ja 19% neutraaleina (kuva 4). Jaottelun perusteena positiivisiin oli muun muassa ilmaisuja opetuksen mukavuudesta tai onnistumisista: *”Päysin ensimmäisen kerran luokan eteen soittamaan bassoa. Oli kivaa ja sujui hyvin. Oli hienoa onnistua.”* (A-koulun tyttö).

Vaikka suurin osa kuvaili mieleen jääneet tilanteet musiikintunneilta positiivisina, oli mukana myös negatiivisia tilanteita. Negatiivisissa ilmaisuissa esiintyi muun muassa nolous, osaamattomuus tai suoranaiset ilmaisut tilanteiden epämukavuudesta:

”Kun piti soittaa rumpuja, olin kamalan hermostuksissani, sillä en pysty soittamaan määrättyä rytmiä monella eri rummulla, jo kahdella rummulla on vaikeaa soittaa yhtä aikaa, mutta kolmea! Se on jo liikaa minulle ja peruskomppi on se helpoin. No minä en onnistunut peruskompissa enkä tahdo soittaa rumpuja enää ikinä.” (A-koulun tyttö).

Neutraaleissa vastauksissa on mukana joko oppilaiden vastaamatta jättämisiä tai vastauksia, joista ei voi päätellä onko tilanne ollut oppilaasta positiivinen vai negatiivinen. Koulujen tai sukupuolten välillä vastauksissa ei ollut eroavaisuuksia, vaan suurin osa vastanneista oli kuvaillut tunneilta mieleen jäänyttä tilannetta positiivisena.



Kuva 4: Musiikinopetus koulun musiikintunneilla (N=57).

Oppilaiden musiikintuntien tilannekuvailuissa korostui toiminta ja tekeminen. Niin positiivisissa, negatiivisissa kuin neutraaleissakin tilanteissa mukana toiminnassa on ollut mukana koko luokka ja musiikinopettaja. B-koulussa rap-musiikin tekeminen Garage Band-sovelluksella on ollut merkittävä positiivinen kokemus usealle oppilaalle. Kyselyyn vastanneesta 28:sta oppilaasta 12 oppilasta mainitsi rap-musiikin teon positiivisena kokemuksena. B-koulun yhdeksästä pojasta seitsemän mainitsi rapin teon positiivisena kokemuksena, mikä on erityisesti jäänyt mieleen;

”iPadillä tehtävä GarageBand räppi. Teimme Garageband sovelluksella musiikissa. Saimme suunnitella vapaasti räp biisejä joista parhain äänestettiin. Se oli hauskaa ja hieman erilaista mitä ennen musiikissa oli tehty...Musiikissa pitäisi olla enemmän erikoisjuttuja jatkossakin.”(B-koulun poika).

Laulaminen oli jäänyt varsinkin tytöillä positiivisena asiana mieleen musiikintunneilta, tosin laulukokeet näyttäytyivät sen sijaan negatiivisten kokemusten joukossa tytöillä.

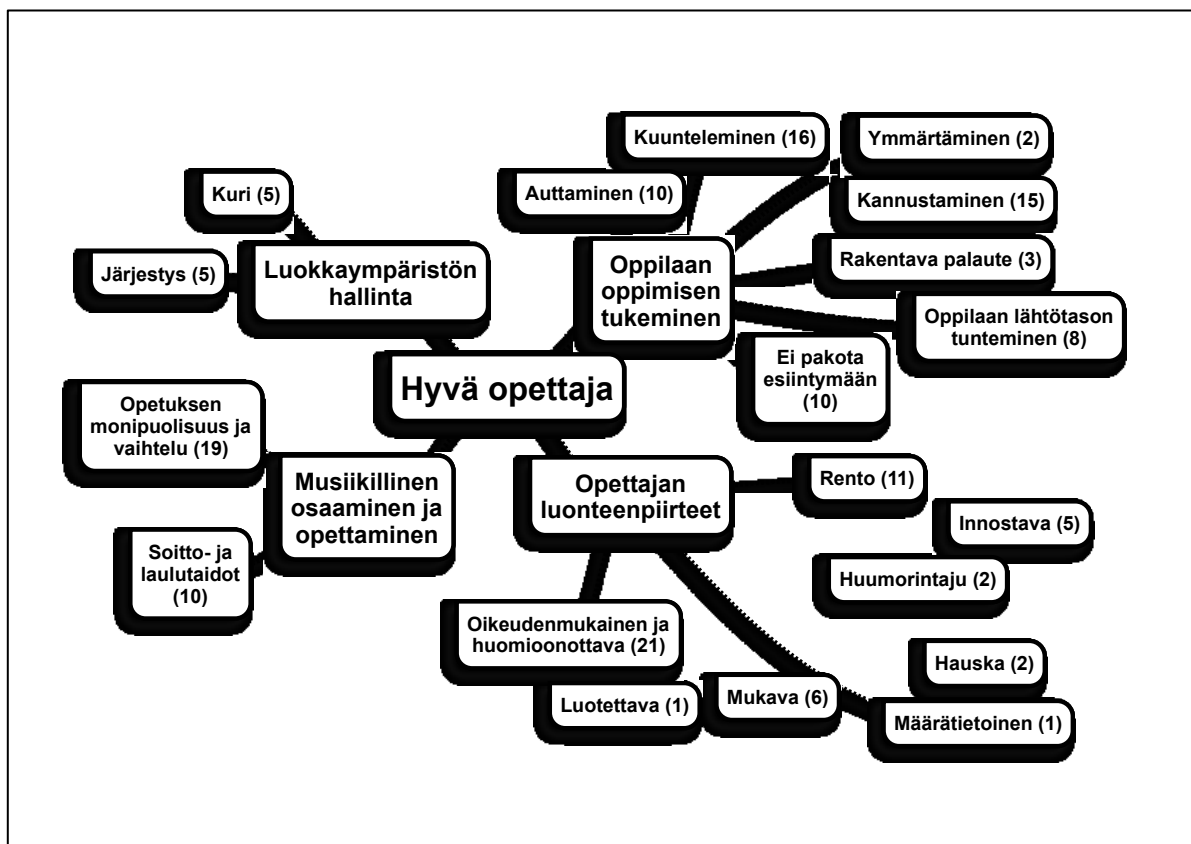
A-koulun puolella positiivisimmat tilanteet koskivat rumpujen, kitaran tai basson soittoa ja laulamista. Tosin A-koulun kolme tyttöä liitti rumpujen soiton negatiiviseksi kokemukseksi. Lisäksi kolme A-koulun kyselyyn vastanneista liitti positiivisen tilanteen toisen oppilaan onnistumiseen. A-

koulun musiikintuntien positiivisia kokemuksia oli myös erilainen, erikoisempi ohjelma musiikintunneilla, johon useimmiten kuului itsenäinen työskentely:

”Mieleeni jäi tunti kun opettaja oli pois ja teimme itsenäisesti musiikkiin liittyviä tehtäviä. Silloin saimme tehdä tehtäviä yksin tai parin kanssa. Osa riehui tunnilla ja osa teki tehtäviä. Minusta oli mukavaa kun sai kerrankin vähän vapaamman musiikintunnin.” (A-koulun tyttö).

3.3 Hyvän musiikinopettaja ominaisuuksia tutkittavien kuvailemina

Musiikinopetuksessa tärkeässä osassa on musiikinopettaja. Kyselyssä tutkittavat saivat kuvailla, miten heidän mielestään hyvä musiikinopettaja toimii musiikintunneilla. Hyvän opettajan kuvailuissa ei löytynyt eroja kahden koulun tai sukupuolten välillä, vaan samat teemat toistuivat oppilaiden vastauksissa eri sukupuolilla ja eri kouluissa. Kuvailujen perusteella jaottelin hyvän opettajan kuvailut suurempiin luokkiin (kuva5): opettajan luonteenpiirteisiin, luokkaympäristön hallintaan, oppilaan oppimisen tukemiseen ja opettajan musiikilliseen osaamiseen ja opettamiseen.



Kuva 5: Hyvän musiikinopettajan ominaisuudet

Piirteet, jotka kuvaavat oppilaan oppimisen tukemista voisivat olla myös opettajan luonteenpiirteissä, mutta halusin erottaa selvästi oppimista tukevat opettajan piirteet opettajan persoonallisista luonteenpiirteistä. Oppilaan oppimista tukevia piirteitä olivat kannustus, auttaminen, ymmärtäminen, kuunteleminen, rakentava palaute, oppilaan lähtötason tunteminen ja se ettei opettaja pakota esiintymään. Oppilaan kuunteleminen (16 vastaajaa) nousi tärkeimmäksi oppilaan oppimista tukeväksi asiaksi; *”Kuuntelee oppilaita ja ottaa toiveita vastaan. Pitää luokan kurissa, osaa itsekin soittaa. On kiva ja ajattelee myös ”ei niin hyviä” soittajia.”* (B-koulun poika). Tämän lisäksi tärkeimpinä piirteinä olivat kannustus (15 vastaajaa), auttaminen (10 vastaajaa) ja ettei oppilasta pakoteta esiintymään (10 vastaajaa). Opettajan luonteenpiirteistä jokaisen oppilaan huomioonottaminen ja oikeudenmukaisuus (21 vastaajaa) oli selvästi tärkein opettajan ominaisuus. Tämän lisäksi hyvän musiikinopettajan kuvailtiin olevan rento, mukava, innostava, hauska, huumorintajuinen, määrätietoinen ja luotettava.

Musiikillinen osaaminen ja opettaminen oli yksi luokituksista, joka keräsi myös huomattavan määrän vastauksia; opetuksen monipuolisuus ja vaihtelu (19 vastaajaa) oli selvästi tärkeä hyvän opettajan määrite.

”Hyvä musiikinopettaja antaa selkeät ohjeet ja auttaa tarvittaessa. Se ottaa kaikki huomioon eikä syrji ketään. Opettaisi eri juttuja eikä aina tehtäisi samaa.” (B-koulun tyttö).

Tämän lisäksi opettajan musiikillinen osaaminen eli muun muassa opettajan soitto- ja laulutaidot nousivat tärkeiksi hyvän opettajan ominaisuuksiksi.

Nimitin järjestystä ja kuria koskevat hyvän opettajan kuvailut luokkaympäristön hallinnaksi. Viisi vastaajista mainitsi hyvän musiikinopettajan pitävän tunnilla kuria ja viisi mainitsi tuntien järjestyksen ylläpidon; *”Pitää hyvää kuria, musiikkitunnilla täytyy voida keskittyä.”* (A-koulun tyttö). Näiden luokitusten lisäksi yksi vastasi hyvän opettajan olevan sellainen, joka ei anna läksyä ja kaksi vastaajista vastasi hyvän musiikinopettajan toimivan tunneilla, kuten heidän nykyinen opettajansa toimii:

”Noh, X (nykyinen opettaja) on tosi hyvä musanope niin samanlainen kuin X, eli auttaa, keksii uutta, soittaa/säestää, kun lauletaan, keksii kaikkea monipuolisesti, tutustuttaa kaikenlaiseen musiikkiin ja musiikin tyylilajeihin.” (B-koulun tyttö).

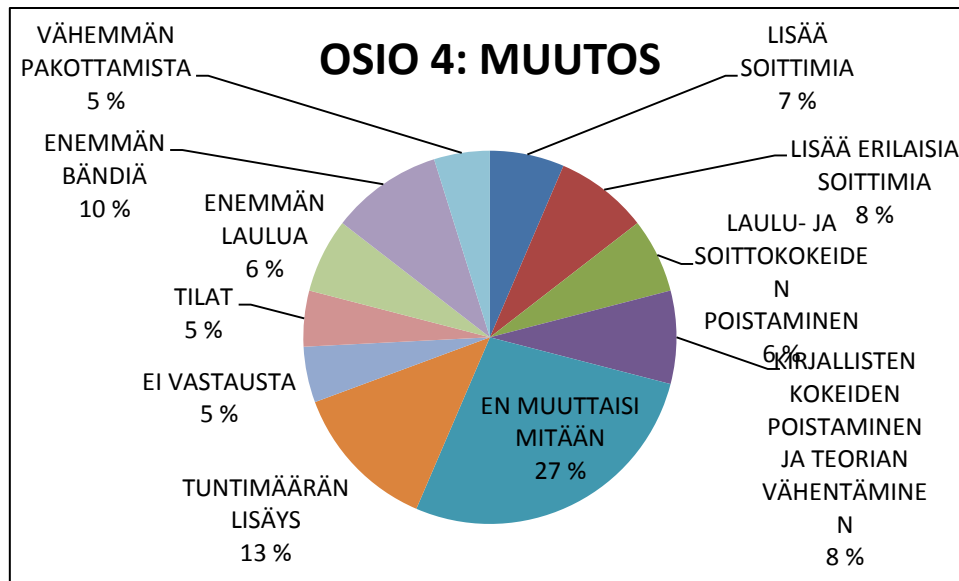
3.4 Oppilaiden muutosehdotukset koulun musiikinopetusta kohtaan

Pyysin oppilaita kirjoittamaan mahdollisia muutosehdotuksia koulun musiikinopetusta kohtaan. Pyrin kysymyksellä tavoittamaan lisää millaisena oppilaat kokivat musiikinopetuksen, millaisen musiikkiminän omaava oppilas on opetukseen tyytyväisin tai tyytymättömin ja lisäksi kysymys toi yleisesti myös arvokasta tietoa opetuksen kehittämistä kohtaan. Oppilaat saivat tuoda oman äänensä esiin mahdollisilla muutosehdotuksilla.

Osa vastanneista (27%) oppilaista oli kuitenkin täysin tyytyväisiä nykyiseen opetukseensa eikä muuttaisi opetuksessa mitään; *”Mielestäni ei tarvitsisi muuttaa mitään. Kaikki on todella kivaa. (B-koulun tyttö).* Vaikka moni oli tyytyväinen opetukseen, tuli oppilailta myös hyviä muutosehdotuksia. Tuntimäärän lisäys oli yksi useimmiten mainituista muutosehdotuksista (kuva 6). Useampi oppilas kirjoitti ettei yksi viikotunti ole riittävä määrä musiikkia. Tämän lisäksi toivottiin enemmän bänditoimintaa, erilaisia soittimia ja lisää soittimia. Moni oppilas mainitsi, että opetuksessa voisi käyttää muitakin soittimia kuin vain kitaraa. Aineistosta ei selvinnyt ovatko oppilaat, jotka ovat kirjoittaneet lisää soittimia tarkoittaneet soittimien määrän lisäystä vai erilaisia soittimia. Tuloksissa vastaukset lisää soittimia ja erilaisia soittimia on siis tämän vuoksi kaksi eri muutosehdotusta. Muutosehdotuksina oli muun muassa lisäksi kirjallisten kokeiden poistaminen; *”Poistaisin kokeet. Eihän liikunnassakaan ole kokeita, miksi musiikissa pitäisi olla?”(A-koulun poika).*

Lisäksi oppilaat toivoivat musiikin teorian vähentämistä, laulamisen lisäämistä ja laulu- ja soittokokeiden poistamista:

”Ottaisin laulukokeet pois. Minusta ne ovat turhia. Tulee sellainen olo, että jos et osaa JUURI LAULAA, niin olet huono musiikissa. Myös jos laulukokeita pidetään, pitäisi aina saada laulaa kaverin kanssa. Se inhottaa ja ärsyttää kun joutuu laulamaan yksin. JA STRESSAA.” (B-koulu sukupuoli tuntematon).



Kuva 6: Musiikinopetuksen muutosehdotukset (N=57).

Muutama oppilas jätti kokonaan vastaamatta muutosehdotuksiin ja osa toivoi myös parempia luokkatiloja. Myös pakottaminen tuli oppilaiden muutosehdotuksissa esille:

"Haluaisin ettei oppilaita painosteta mihinkään. Ja että yritettäisiin etsiä uusia puolia oppilaista. Haluaisin, että tekemistä monipuolistettaisiin, että jokainen löytäisi oman juttunsa. (A-koulun tyttö)."

Koulujen välisessä vertailussa ei ollut suuria eroja muutosehdotuksissa: osa vastanneista molemmissa kouluissa vastasi ettei muuttaisi opetuksessa mitään. A-koulussa toivottiin enemmän tuntimäärän lisäystä kuin B-koulussa, kun taas B-koulussa toivottiin enemmän bänditoimintaa. A-koulussa toivottiin myös enemmän lisää soittimia kuin B-koulussa. B-koulussa kaikki vastasivat muutosehdotelma kohtaan, toisin kuin A-koulussa kaksi poikaa jätti kohdan tyhjäksi.

Sukupuolten välillä ei ollut suurta vaihtelua vastauksissa, vaan sukupuolesta riippumatta opetukseen oltiin joko tyytyväisiä tai eniten muutettaisiin musiikin opetuksen tuntimäärää suuremmaksi. Tytöt toivoivat laulua, kirjallisten kokeiden poistoa ja vähemmän pakottamista. Pojat eivät toivoneet edellä mainittuja asioita, vaan sen sijaan mainitsivat opetustilat ja jättivät vastaamatta, jota taas tytöt eivät tehneet. Lisäksi tytöt toivoivat poikia useammin erilaisia soittimia ja enemmän bänditoimintaa. Täytyy tosin muistaa, että aineistossa vastanneita tyttöjä on poikia huomattavasti enemmän, mikä varmasti vinouttaa sukupuolten välistä vertailua. Kaiken kaikkiaan sukupuolten välillä ei ollut suurta vaihtelua, vaan sekä tytöt että pojat olivat tyytyväisiä opetukseen tai toivoivat opetukseen tuntimäärän lisäystä.

3.5 Musiikkiminä koulun musiikinopetuksessa

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia seitsemäsluokkalaisten oppilaiden musiikkiminän suhdetta musiikinopetukseen. Halusin tutkia, millainen seitsemäsluokkalaisten oppilaiden musiikkiminä on, millaisena oppilaat kokevat koulun musiikinopetuksen ja onko musiikkiminällä jokin yhteys siihen millaisena oppilaat kokevat koulun musiikinopetuksen. Vastaako musiikinopetus siis parhaiten johonkin tietynlaiseen musiikkiminään.

Ennakko-oletuksenani oli, että koulun musiikinopetukseen positiivisimmin suhtautuisi oppilas, jolle musiikki on tärkeä osa elämää koulun ulkopuolella muun muassa musiikkiharrastuksen myötä. Toisaalta oletin myös, että musiikkia aktiivisesti harrastava, kuten instrumenttia soittava oppilas, saattaisi kokea koulun musiikinopetuksen myös negatiivisesti, esimerkiksi liian helppona. Tutkimukseni kuitenkin osoitti ettei musiikkiminällä ja koulun musiikinopetuksella ole niin suoranaista yhteyttä toisiinsa kuin olin olettanut. Pikemminkin kysely osoitti musiikkiminän ja koulun musiikinopetuksen olevan toisistaan erillisiä asioita. Yksikään oppilaista ei muun muassa maininnut Musiikki ja minä -kirjoituksessa koulun musiikinopetusta, vaikka ohjeistuksessa ei pyydetty käsittelemään musiikkia vain koulun ulkopuolella. Silti musiikkiminä miellettiin selvästi koulun ulkopuoliseksi asiaksi, johon koulun musiikinopetus ei kuulu millään tavalla.

Vaikka musiikkiminällä ja koulun musiikinopetuksella ei ollut varsinaista yhteyttä toisiinsa, oli huomionarvoista se, että 22 oppilasta 57:stä kyselyyn vastanneista oppilaista vastasi musiikkiminää koskevaan kohtaan ja musiikinopetusta koskevaan kohtaan positiivisesti. Musiikki oli siis näille oppilaille tärkeää ja osa heidän elämänsä, ja lisäksi he kuvailivat mieleen jääneen tilanteen musiikintunneilta positiivisena. Lisäksi yksikään oppilaista ei kuvaillut musiikkiminäänsä negatiivissävyyteisesti ja samalla kuvaillut musiikintunnin tilannetta negatiivisesti. Musiikkiminä saattoi myös olla oppilaalla positiivinen, mutta mieleen jäänyt tilanne musiikinopetuksesta negatiivinen. Näiden kahden välillä ei silti ollut yhteyttä toisiinsa, vaan selvästi kyseessä oli kaksi eri asiaa, kuten esimerkiksi B-koulun tytön tapauksessa:

”(Musiikkiminä) Koko elämä, eli hyvin tärkeää. Laulan, kuuntelen, teen cover-versioita kavereiden kanssa. Haluaisin tehdä musiikkia, olen kirjoittanut/säveltänyt kappaleita ja luonut niihin musiikin ja sovittanut. Unelmani olisi siis laulajan ja DJ:n ura. (Musiikinopetus) Joulujuhlassa oleva kuoro, se esitys meni niin pilalle, kun osa ei pysynyt rytmissä ja osa ei osannut edes sanoja.”

Vaikka tytön kuvailema tilanne koulun musiikintunneilta on siis negatiivisesti väritynyt, ei kirjoituksesta voi saada yhteyttä musiikkiminän ja musiikinopetuksen välille, vaan kyseessä on kaksi eri asiaa. Musiikkiminä voi siis koostua positiivisista elementeistä ja musiikki olla erittäin tärkeää tutkittavalle, mutta mieleen jäänyt tilanne koulun musiikinopetuksesta negatiivinen. Mieleen jäänyt negatiivinen tilanne voi olla myös vain yksi negatiivinen tilanne positiivisten tilanteiden joukossa. Vaikka esimerkin mukainen joulujuhlissa pilalle mennyt esitys olisi oppilaasta negatiivinen kokemus, saattaa oppilas muuten olla tyytyväinen musiikin opetukseen koulussa.

Olennaista on myös eri tavat, joilla oppilaat kirjoittivat musiikkiminästä ja koulun musiikinopetuksesta: musiikkiminästä kirjoittaessa oppilaat ovat selvästi olleet tekemisissä tunteittensa kanssa ja koulun musiikinopetuksesta kirjoittaessa korostuu sen sijaan toiminta. Musiikkiminä nostatti esiin vahvoja tunteita muun muassa rakkauden musiikkiin, kun taas musiikkitunneilta mieleen jäänyt erityinen tilanne sisälsi joko mielekkään tekemisen, kuten räpin tekemisen tai epämiellyttävän tekemisen, kuten rumpujen soiton. Yksikään vastanneista ei esimerkiksi tuonut esiin musiikintunneilta tilannetta, joka liittyisi muuhun kuin musiikintunnilla toimimiseen, esimerkiksi kiusaaminen tai luokkasuhteet eivät tulleet esille. Oppilaiden kirjoitusten perusteella voin todeta, että oppilaat ovat mieltäneet musiikkiminän ja musiikintuntien tilannekuvailut täysin erillisiksi asioiksi kyselyssä. Lisäksi en löytänyt tutkimuksestani vain yhtä tietynlaista musiikkiminää, joka olisi koulun musiikinopetukseen tyytyväisin tai tyytymättömin.

4 POHDINTA

4.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia millaisena seitsemäsluokkalaiset nuoret kokevat koulunsa musiikinopetuksen ja miten opetus vastaa heidän musiikkiminäänsä. Musiikkiminä näyttäytyi tutkimukseen osallistuneilla nuorilla ennen kaikkea musiikin kuuntelua sisältävänä ja musiikki tärkeänä osana nuorten elämää. Murrosikäisen nuoren musiikillisen käyttäytymiseen ja musiikkimaun ilmaisemiseen vaikuttavat merkittävästi sosiaaliset tilanteet, konteksti ja ryhmänormit. Muiden ihmisten läsnäololla on nuorelle suuri merkitys, miten hän musiikillisesti käyttäytyy ja toimii. Musiikillisella käyttäytymisellä pyritään siis myös ilmaisemaan kuulumista johonkin tiettyyn sosiaaliseen ryhmään, ja toisaalta myös pyritään erottautumaan jostain toisesta ryhmästä. (McPherson 2006, 147-148, 150.)

Tutkimuksessa musiikkiminään liitettiin tiettyjä musiikkimakuja, joilla nuoret selvästi toivat toisaalta esiin, ja toisaalta aktiivisesti rakensivat kirjoituksissaan musiikkiminäänsä. Lisäksi musiikkiminä sisälsi vahvoja tunteita, sosiaalisia suhteita, mutta myös yksinoloa. Useampi vastanneista kertoi kuuntelevansa tai soittavansa jotain instrumenttia yksin. Musiikin kuuntelu ja harrastaminen oli tärkeä osa nuorten musiikkiminää, ja myös Åsa Bergmanin (2009) tutkimuksessa kuuntelulla ja harrastamisella on suuri merkitys nuorten vapaa-ajan elämässä. Musiikin avulla nuoret rakentavat identiteettiään ja käsitystään itsestään. Musiikkimaulla rakennetaan ryhmään kuuluvuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Bergmanin tutkimuksen mukaan musiikkimaku voi kuitenkin vaihdella ajan ja kontekstinkin mukaan. (Bergman 2009, 64-65, 78, 194.) Myös omassa tutkimuksessani tuli ilmi musiikin kontekstisidonnaisuus; soittoharrastuksessa musiikkityyli voi olla eri kuin se musiikki, jota yksin kuunnellaan. Tai musiikki voi olla osa toista harrastusta, kuten luisteluharrastusta, ja esimerkiksi äidin kanssa voidaan kuunnella erilaista musiikkia kuin kavereiden kanssa.

Tutkittavien nuorien musiikkiminä-kirjoitukset heijastavat ennen kaikkea sitä laajaa kirjoa, mikä kuuluu musiikkiminään. Musiikillinen minäkäsitys niin kuin myös yleinen minäkäsitys muodostuvat vähitellen jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman ja yksilön välillä. Vuorovaikutuksessa saadut positiiviset kokemukset kehittävät niin yleistä kuin myös musiikillista minäkäsitystä positiiviseen suuntaan ja edistävät yksilön eheän persoonallisuuden kehittymistä. Tämän myötä yksilö todennäköisesti myös suhtautuu musiikin opiskeluun ja koulunkäyntiinkin positiivisesti. Vastaavasti negatiiviset kokemukset saattavat johtaa kielteiseen musiikilliseen ja

yleiseen minäkäsitykseen. Musiikillinen minäkäsitys on ihmisen ympäristöstä opittu ominaisuus, joka voi siis myös muuttua uusien kokemusten myötä. (Tulamo 1993, 74, 77.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden kirjoittama musiikkiminä näyttäytyi ennen kaikkea suurimmalla osalla nuoria positiivisena ja musiikki tärkeänä osana nuorten elämää. Voidaan siis olettaa, että suurella osalla tutkittavista on positiivinen musiikkiminä ja myös positiivinen minäkäsitys.

Musiikkiminän kuvailuissa oppilaat olivat olleet selvästi tekemisissä tunteittensa kanssa. Musiikin kuvailtiin olevan jopa koko elämä ja musiikkia jopa rakastettiin. Taito- ja taideaineiden asema kouluopetuksessa on erityinen sen vuoksi, että näiden aineiden parissa oppilaat ovat tekemisissä tunteidensa ja kokemuksellisen oppimisen parissa. Taideaineiden voidaan jopa sanoa sisältävän terapeutista toimintaa, sillä taideaineiden toiminta, kuten laulaminen ovat toimintaa, jonka ihminen on aloittanut omaehtoisesti jo ennen koulun käyntiä. Emotionaalisilla sisältömerkityksillä on myös merkitystä siihen, kuinka oppilas viihtyy koulussa. (Juvonen 2008, 76-77.) Mielenkiintoista tässä tutkimuksessa on kuitenkin se, että oppilaat eivät liittäneet vahvoja tunteita musiikintuntien tilannekuvauksiin, vaan he olivat tekemisissä tunteittensa kanssa lähinnä kirjoittaessaan musiikkiminästään. Musiikintuntien tilannekuvauksissa korostui sen sijaan toiminta ja sosiaalisuus. Musiikkiminän kuvailuissa ei silti tullut esille musiikki koulussa, vaan oppilaat keskittyivät kuvailemaan musiikkiminäänsä lähinnä vapaa-ajallaan, vaikkei tehtävänanto sulkenut pois myös kouluympäristöä musiikkiminästä.

Musiikkiminän yhteydessä jotkut oppilaat kirjoittivat myös musikaalisuudesta, jota nimitän tutkimuksessa musikaalisuuspuheeksi. Mielenkiintoista musikaalisuuspuheessa on se, kuinka syvään on juurtunut ajatus musikaalisuuden perinnöllisyydestä. Nykykäsitysten mukaan ajatellaan, että musikaalisuus ei ole vain periytyvä ominaisuus, vaan sekä ympäristön että perimän yhteistulos. Kai Karman (1986, 55) mukaan yksilön mahdollisuudet ovat perimän asettamissa rajoissa, mutta perimä ei anna valmiita kykyjä, vaan kyvyt ovat saavutettavissa harjoittelun avulla. Silti tässäkin tutkimuksessa osa nuorista kirjoitti, ettei ole musiikillisesti lahjakas ja hylkäsi haaveet musiikin aktiivisemmasta harrastamisesta tai urasta musiikin parissa. Uskomukset omasta kyvykkyydestä vaikuttavat ratkaisevasti myös ihmisten aktiivisuuteen musisoinnissa (McPherson 2006, 231). Ajattelu musikaalisuuden periytyvyydestä on siis juurtunut turhankin syvään ihmisten ajatteluun. Musiikista voivat kaikki kuitenkin nauttia omalla tavallaan, minkä vuoksi musiikin opetus voi olla yleisesti hyödyllistä kaikille (Fredrikson 2003, 214).

Kaiken kaikkiaan kirjoitukset musiikkiminästä olivat tässä tutkimuksessa positiivisesti latautuneita. Voidaan myös ajatella, että tutkimuksessa saadut positiiviset tilannekuvaukset musiikintunneilta

ovat johdonmukaisia positiivisten musiikkiminäkuvausten kanssa. Positiivinen musiikkiminä voi siis vaikuttaa positiivisesti musiikin oppimiseen koulussa. Musiikillista minäkäsitystä voidaan ajatella sisäisenä mallina, joka ohjaa yksilön kognitiivisia prosesseja, kuten sitä miten yksilö havainnoi itseään musiikillisissa tilanteissa. Näin ollen musiikillisen minäkäsityksen voitaisiin ajatella ohjaavan yksilön toimintaa. (Tulamo 1993, 77.) Positiivinen musiikkiminä siis ohjaa yksilön toimintaa positiiviseen suuntaan koulun musiikintunneilla.

Musiikintuntien tilannekuvaukset kuvailtiin suurimmaksi osaksi positiivisina. Tutkimustulokseni ovat samansuuntaisia kuin Kirsi Tulamon (1993, 237) tutkimuksen tulokset koulun musiikin opiskeluun liittyvissä mielekkyyskokemuksista. Tulamon tutkimustuloksissa huomionarvoista oli muun muassa se, että vaikka jopa 43% oppilaista koki olevansa huonoja soittamaan instrumenttia ja 21% oppilaista koki olevansa heikko laulamaan, koettiin koulun musiikintunneilla soittaminen ja laulaminen silti mielekkäiksi toiminnoiksi (Tulamo 1993, 237).

Positiivisuus korostui tilannekuvauksissa, ja kiinnostusta ja miellekkyyttä taito- ja taideaineita kohtaan voidaan selittää juuri oppilaiden saaduilla kokemuksilla. Koulun alkaessa ensimmäisen luokan oppilalla on usein enemmän kokemuksia taito- ja taideaineissa kuin esimerkiksi matematiikassa. Oppilaan käsitys omasta pystyvyydestään muodostuu taito- ja taideaineissa muita aineita nopeammin. Oppilaan kokema pystyvyys sen sijaan ruokkii lisää kiinnostusta taito- ja taideaineita kohtaan. (Juvonen 2008, 85, 87.) Tutkimuksessa tilannekuvauksissa korostui toiminta ja onnistumiset musiikintunneilla. Tilanne oli koettu positiivisena esimerkiksi rumpujen soitossa onnistumisena, mikä on vaikuttanut oppilaan pystyvyykokemukseen. Pystyvyykokemus sen sijaan heijastuu oppilaan kokemukseen, millainen tilanne musiikintunneilta ensimmäisenä muistuu mieleen, kun pitää kuvailla jokin mieleen jäänyt tilanne.

Toisaalta pitää muistaa, että joukossa oli myös oppilaita, jotka eivät kuvailleet musiikintunneilta mieleen jäänyttä tilannetta positiivisena. Joukossa oli oppilaita, jotka olivat esimerkiksi kokeneet rumpujen soiton koko luokan edessä erittäin negatiivisena asiana. Kyseessä voi olla myös sosiaalisen tilanteen jännittäminen, mikä heijastuu toimintaan musiikintunneilla. Jokainen ihminen kokee joissain tilanteissa jännittämistä, mutta kun kokemus sisältää useaa intensiivistä sekä fyysistä että mielensisäistä tapahtumaa voidaan puhua haitallisesta sosiaalisesta jännittämisestä. Käytännössä ahdistuneisuuden ja jännittämisen muodostuminen haitalliseksi riippuu siitä, kuinka ihminen suhtautuu tunteeseensa. Sosiaalisen jännittämisen tulkinta muodostuu siis henkilökohtaisille kokemuksille annetuista merkityksistä. (Mäntynen 1999, 125-126) Taito- ja taideaineisiin, ja erityisesti musiikin oppiaineeseen liittyy luovuus, esillä oleminen ja vuorovaikutus

ryhmän kanssa. Sosiaalisesta jännittämisestä kärsivä oppilas saattaa kokea musiikin oppiaineen haastavaksi juuri esillä olemisen ja vuorovaikutuksen vuoksi, vaikka oppilaan taidolliset valmiudet olisivatkin hyvät musiikissa. Lapsen potentiaalisen musiikillisen kyvyn voi havaita musiikillisesta käyttäytymisestä, mutta lapsen musiikillisen kyvyn puuttumista ei kyetä havaitsemaan pelkän käytöksen perusteella (Mills 2005, 114).

Sosiaalinen jännittäminen tuli esille myös hyvän opettajan kuvailuissa pakottamisen muodossa. Kymmenen tutkimukseen osallistuneista nuorista kuvaili hyvän opettajan olevan sellainen, joka ei pakota esiintymään, laulamaan tai soittamaan koko luokan edessä. Pelko epäonnistumisesta koko luokan edessä oli selvästi läsnä joidenkin oppilaiden teksteissä. Epäselväksi jää onko kyse varsinaisesta sosiaalisesta jännittämisestä, epäonnistumisen pelosta eli niin sanotusti kasvojen menettämisestä luokkatovereiden silmissä, mutta selvästi esiintymään pakottaminen oli joillekin oppilaille ikävimpiä asioita musiikin opiskelussa. Kirsi Tulamon (1993) tutkimuksessa luokkatovereiden merkitys korostui musiikinopetuksessa varsinkin esiintymistilanteissa ja virheiden pelossa. Luokkatoverit liittyivät siis kokemuksiin, joissa keskeisenä on muilta saatava palaute. (Tulamo 1993, 239-240.) Omassa tutkimuksessani pakottaminen liittyy todennäköisesti myös, kuten Kirsi Tulamon (1993) tutkimuksessa, suurimmaksi osaksi epäonnistumisen pelkoon ja kasvojen menettämiseen luokkatovereiden silmissä.

Hyvän opettajan kuvailuissa korostui pakottamisen lisäksi eniten luokkaympäristön hallinta eli kuri, opetuksen monipuolisuus, opettajan musiikillinen kompetenssi, oppilaan kuunteleminen, kannustaminen, oikeudenmukaisuus ja jokaisen oppilaan huomioonottaminen. Yksinkertaistaen oppilaat kuvailivat hyvää opettajaa, joka olisi ammatillisesti pätevä ja huomioisi tunteillaan yksilön. Oppilaiden kuvaileman hyvän musiikinopettajan piirteet mukailee Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2006) ajatusta musiikikasvatuksesta, jossa olennaista ei ole niinkään musiikin opettaminen vaan oppilaan opettaminen. Onnistuneen opetuksen myötä oppilas oppisi oman yksilöllisen tapansa musisoida. Tällöin opettajan tulisi löytää oppilaan lähtötaso, jonka perusteella opettaja voisi tarjota jokaiselle oppilaalle hänen tasoaan vastaavia musiikillisia tehtäviä, jotta oppilas voi motivoitua ja edistyä musiikillisissa taidoissaan. (Anttila & Juvonen 2006, 31-32.) Kahdeksan oppilasta mainitsi tässä tutkimuksessa erikseen oppilaan lähtötason tuntemisen oppilaan huomioonottamisen lisäksi, eli tutkittavat kuvailivat hyvän opettajan ottavan oppilaat yksilöllisesti huomioon.

Yksilöllisyys tulee esiin myös Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004), jonka perusteella paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Tutkittavien nuorten musiikin opetuksessa voimassa on ollut POPS 2004, jonka mukaan musiikin opetuksen tehtävänä

on muun muassa oppilaan oman kiinnostuksen löytäminen musiikin alueelta ja rohkaiseminen musiikilliseen toimintaan. Musiikin opetus luo oppilaalle välineitä oman musiikillisen identiteetin muotoutumiseen. Vuosiluokilla 5-9 on lisäksi mainittu jopa omien musiikillisten ideoiden kokeileminen esimerkiksi improvisoiden. (POPS 2004, 4, 144-145.) Tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät hyvän opettajan kriteerinä sitä, että oppilas otetaan huomioon yksilöllisesti, ja sama asia on musiikin opetuksen tärkeänä osana mainittu myös Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004. POPS:n mukaan musiikinopetuksen tavoitteena on erillisten musiikin tietojen ja taitojen opettamisen sijaan ennen kaikkea myönteisen asenteen ja kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan (Ahonen 2004, 154).

Myös uusimmassa Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 yksilöllisyys-teema jatkuu: oppilaan omien ideoiden tuottaminen ja ilmaisutaitojen kehittäminen on keskeinen osa musiikin opetusta (POPS 2014, 423). Yksilöllisyys on selvästi vuodesta toiseen POPS:n tavoite musiikin opetuksessa. Yksilöllisyyden tavoite tai toive tosin asettaa haasteita musiikinopettajalle, jonka opetettavana on kuitenkin 20-30 yksilöä samalla kerralla. Motivaation edistämiseksi tärkeätä musiikinopetuksessa on se, että opettaja valitsee tunneilleen tehtäviä, jotka olisivat tasapainossa oppilaiden suorituskyvyn ja haasteellisuuden kanssa. Tehtävät eivät saa olla liian helppoja tai vaikeita. Opettajan haasteena on löytää erilaisten oppilaiden mieltymysten ja mieltymysten avartamisen välille tasapaino. (Ahonen 2004, 163-165.) Kun oppilas kokee itsensä hallinnan tunnetta ja itseohjautuvuutta, hän kokee olevansa pätevä. Voimakkaan motivaation ja pedagogisen hyvinvoinnin oppilas voi saavuttaa silloin, kun hän kokee olevansa samanaikaisesti pätevä, autonominen ja sosiaalisesti yhteenkuuluva. Tämä johtaa siihen, että oppilas haluaa osallistua toimintaan omasta tahdostaan ilman ulkopuolista pakottamista. Taito- ja taideaineissa oppilaat yleensä toimivat useimmiten sisäisen motivaation kuin ulkoisen motivaation varassa. (Juvonen 2008, 81-83.) Voidaan ajatella, että tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden yksilöllisyyden toive ja toimintaan osallistuminen ilman pakkoa kulkevat niin sanotusti käsi kädessä. Kun oppilaan yksilölliset taidot huomioidaan ja hän saa yksilöllisesti tehtäviä, jotka eivät liian vaikeita tai helppoja, oppilas on motivoituneempi toimintaan ja myös haluaa omaehtoisesti osallistua toimintaan. Tutkimuksessa esiin tullut esiintymään, laulamaan tai soittamaan pakottaminen voi siis kertoa pikemminkin yksilöllisyyden puutteesta opetuksessa kuin esimerkiksi varsinaisesta pelosta esiintyä koko luokan edessä.

Opetuksen onnistumisessa opettajalla on suuri merkitys. Mikko Anttila ja Antti Juvonen (2006) ovat tutkineet peruskoulun kahdeksannen ja lukion ensimmäisen luokan oppilaiden motivoitumista opiskeluun musiikintunneilla. Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa yksi merkittävä tekijä

musiikintunneilla viihtymiseen ja motivaatioon on opettaja. Useat oppilaat sanoivat pitävänsä musiikintunneista sen vuoksi, että opettaja on hyvä, inspiroiva ja kannustava. Opettajan oma motivaatio musiikkia ja sen opettamista kohtaan koettiin vastaajien keskuudessa tärkeäksi. Opettajan oma motivaatio ja innostus motivoi siis myös oppilaita. Suurin osa oppilaista suhtautui musiikintunteihin myönteisesti, ja kaksi kolmesta vastaajasta koki musiikintuntien innostavan harrastamaan musiikkia myös vapaa-ajalla. Musiikilliset taidot olivat yläkoululaisten ja lukiolaisten keskuudessa korkealle arvostettuja. Keskeinen motivoiva tekijä musiikintunneilla oli yhdessä musisointi mielenkiintoisen laulu- ja soitto-ohjelmiston parissa. (Anttila & Juvonen 2006, 46, 49, 60, 99.) Opettajan merkitys musiikin opetuksessa korostui myös omassa tutkimuksessani ja hyvän opettajan määritelmässä tuli esille jopa oppilaiden nykyinen opettaja, mikä on lisäksi hieno kunnianosoitus kyseistä opettajaa kohtaan.

Musiikinopettajalta vaaditaan useita asioita, mutta on myös tunnustettava ja hyväksyttävä se tosi asia, että koulujen musiikinopettajat näkevät vain murto-osan lyhyellä aikavälillä oppilaan musiikillisesta kehityksestä verrattuna yksityisiin musiikin instrumenttiopettajiin (Davidson & Scripp 1989, 59). Hyvän musiikinopettajan määritelmiä on yhtä monta kuin on määrittäjää, eikä ole mahdollisuutta miellyttää jokaista oppilasta. Tiettyihin asioihin voidaan vaikuttaa, kuten siihen, että jokaista oppilasta kohdeltaisiin oikeudenmukaisesti ja kuunneltaisiin, mutta siinä missä yksi oppilas toivoo opettajaltaan enemmän huumorintajua, voi toinen oppilas toivoa vakavampaa otetta opetukseen. Hyvän musiikinopettajan määritelmät sisältävät lisäksi opettajan piirteitä, jotka voisivat sopia minkä aineen opettajalle tahansa, lukuunottamatta musiikillista kompetenssia. Se, mikä kuitenkin hyvän musiikinopettajan määritelmässä olisi oleellista oppimisen kannalta, on oppilaan huomioiminen yksilönä. Luokkahuoneissa tapahtuvassa opiskelussa pitäisi olla valinnan mahdollisuuksia, kuten musiikillisia projekteja, joissa oppilailla olisi oman oppimisensa itsesäätelyn mahdollisuuksia. Luovissa musiikillisissa projekteissa jokainen oppilas voi edetä omaan opiskelutahtiinsa yksilöllisesti. Tämän lisäksi projektit mahdollistavat muun muassa tulkinnallisten taitojen kehittämisen ja kehittävät itsenäistä musiikillista ajattelua. (Ahonen 2004, 166-168.)

Oppilaan yksilöllinen huomioiminen korostuu myös musiikissa erityisesti lahjakkaiden kohdalla. Vaikkei tässä tutkimuksessa varsinaisesti tullutkaan esille musiikissa erityislahjakkaita oppilaita, on huomioitava, että tutkittavien oppilaiden musiikinopetuksen tilannekuvauksiin voi vaikuttaa myös musiikintuntien liiallinen helppous. Lahjakas oppilas saattaa menestyä koulussa huonosti vain väärän kohtelun vuoksi. Oppilas turhaantuu, alkaa käyttäytymään välinpitämättömästi, jos hän kokee koulutyön haasteettomaksi. Tämä voi johtaa jopa häiriköintiin tai toisaalta taas hiljaisuuteen, vetäytymiseen. (Lehtonen 1994, 7-8.)

Oppilaan osaamisen tunteminen korostuu musiikin opettajan työssä, jotta opetus olisi yksilöä huomioonottavaa. Musiikin oppiaine, kuten muutkin taito- ja taideaineet ovat haasteellisia opettajalle juuri yksilöllisyyden suhteen; miten huomioida jokaisen oppilaan oma lähtötaso opetuksessa, kun oppilaita on paljon ja opetettavaa aikaa vähän.

Opetettava aika oli yksi tutkittavien mainitsema muutosehdotus musiikinopetusta kohtaan. Tuntimäärän lisäys oli toinen useimmiten vastattu muutosehdotus kyselylomakkeessa. Useimmiten vastattu muutosehdotus oli kuitenkin ettei oppilas muuttaisi mitään opetuksessa, vaan oppilas on ollut tyytyväinen opetukseen. Muutosehdotuksissa esiintyi kuitenkin myös aiemmin esillä ollut pakottaminen ja myös opetuksen monipuolisuus. Vaikka siis 27% vastasi olevansa tyytyväinen opetukseen, kaipasi iso osa tutkittavista myös muutosta opetukseen. Tutkittavat toivoivat muun muassa lisää bänditoimintaa, laulamista ja erilaisia soittimia. Toisin sanoen oppilaat toivoivat lisää itse musisointia. Tutkijana kuitenkin pohdin, mistä nämä muutosehdotukset johtuvat. Oma oletukseni on, että musiikintunneilla ennen kaikkea musisoidaan, eli mitä tunneilla oikeastaan tehdään, jos muutoksena toivotaan lisää musisointia? Vai onko kyseessä pikemminkin monipuolisemman musisoinnin toive, sillä useampi tutkittavista toivoi muitakin soittimia opetukseen kuin vain kitaran. Vaikka tutkimuksessa eniten (27%) tuli opetukseen tyytyväisiä vastauksia, ei voida sanoa, että oppilaat olisivat täysin tyytyväisiä opetukseen, sillä iso osa vastanneista (73%) kuitenkin kaipasi jonkinlaista muutosta opetukseen.

Muutosta kaivattiin opetukseen, vaikka oppilaat myös kirjoittivat positiiviseen sävyyn musiikkituntien kuvailuissa. Kuten tulospöydässä totesin, vaikka musiikkiminäillä ja koulun musiikinopetuksella ei ollut varsinaista yhteyttä toisiinsa, oli huomionarvoista se, että 22 oppilasta 57:stä kyselyyn vastanneista oppilaista vastasi musiikkiminää koskevaan kohtaan ja musiikinopetusta koskevaan kohtaan positiivisesti. Musiikki oli siis näille oppilaille tärkeää ja osa heidän elämäänsä, ja lisäksi he kuvailivat mieleen jääneen tilanteen musiikintunneilta positiivisena. Lisäksi yksikään oppilaista ei kuvaillut musiikkiminäänsä negatiivissävyyteisesti ja samalla kuvaillut musiikintunnin tilannetta negatiivisesti.

Musiikkituntien tilannekuvailut kertoivatkin pikemminkin yhden tilanteen opetuksesta, mutta tilanne ei välttämättä kerro laajemmin oppilaan kokemuksia opetuksesta. Tutkimuksesta ei löytynyt tiettyä musiikkiminää, joka olisi ollut tyytyväisin tai tyytymättömin koulussa saatavaan musiikinopetukseen. Suoranaista yhteyttä musiikkiminän ja musiikinopetuksen väliltä ei löytynyt vaan nämä kaksi asiaa korostuivat pikemminkin erillisinä asioina. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että lähdekirjallisuudessa musiikki kuvaillaan aineena, jossa oppilaat ovat tekemisissä tunteittensa

kanssa. Kuten olen aiemmin todennut, musiikkiminän kuvailuissa tunteet korostuivat, mutta nuorten kirjoittaessaan musiikin opetuksesta tunteet eivät korostuneet vaan pikemminkin toiminta. Musiikinopetuksen tilannekuvauksissa kysyin oppilailta kuitenkin suoranaisesti *miltä sinusta tuntui tilanteessa?*, joten oletin tunteiden korostuvan tai edes selvästi näkyvän myös musiikinopetuksen tilannekuvauksissa.

Mistä siis kertoo se, etteivät tunteet näy niin selvästi nuorten kirjoittaessa musiikinopetuksesta tai että musiikkiminä ja musiikinopetus ovat niin erillisiä asioita tutkimuksessani? Itse liittäisin asian osaksi taideaineiden arvostuksen alenemiseen. Musiikki on usein nuorille tärkeä asia, ja samalla se sisältää paljon enkulturaatioprosessin kautta omaksuttavia yhteiskunnan arvoja. Taito- ja taideaineet ovat oppilaiden keskuudessa kiinnostavia ja miellyttäviä, mutta samalla ne eivät ole yhtä arvostettuja aineita kuin esimerkiksi matematiikka. (Juvonen 2008, 80, 83-84.)

Musiikki koetaan tärkeänä osana elämää varsinkin vapaa-ajalla, mutta nykyajan hyötyajattelussa musiikki ei saa yhtä tärkeää osaa koulussa muiden aineiden rinnalla. Tämä mahdollisesti heijastuu myös siihen, miten musiikkiminän kuvailut olivat täynnä tunnelatausta, mutta samanlaista latausta ei heijastu musiikintuntien tilannekuvailuista. Lisäksi korviini kantautui koulussa tutkimusta tehdessäni lause siitä, kuinka musiikin opiskelusta ei ole nuorten mielestä hyötyä. Nyky-yhteiskunnan hyötyajattelu on selvästi juurtunut myös nuorten ajattelutapaan, ja osa nuorista näkee musiikin oppiaineena, josta ei ole heille niin paljon hyötyä kuin muiden aineiden opiskelusta. Musiikki on kuitenkin aihealue, josta mediassakin esiintyy usein uusia tutkimustuloksia liittyen musiikin hyödyllisyyteen. Muun muassa Mari Tervaniemi (2015) tutkii musiikin hyödyllisyyttä muun muassa kielellisten taitojen kehittämisessä. Musiikin on myös todettu vaikuttavan myönteisesti keskittymiskykyyn. Vaikka musiikista siis esiintyy myös tutkimustuloksia, jotka puoltavat musiikin hyödyllisyyttä - puhumattakaan musiikin mielihyvää tuottavasta puolesta, eli yksinkertaisesti musiikin mukavuudesta - on musiikki selvästi joidenkin nuorten mielestä aine, jonka hyödyllisyys ei ole niin itsestäänselvyys kuin tiedollisten aineiden hyödyllisyys. Tutkimukseni tulos musiikkiminän ja musiikinopetuksen erillisyydestä alun perin järkytti itseäni tutkijana, mutta voin nyt todeta, että tutkimukseni tulos oikeastaan kertoo enemmänkin nyky-yhteiskunnasta, ja on jopa niin sanotusti linjassa nykytrendien kanssa. Musiikki on ihmisille tärkeä asia ja sen tärkeys korostuu vapaa-ajalla henkilökohtaisella tasolla, mutta ei selvästikään laajemmin koulutuksessa tai koko yhteiskunnan tasolla.

4.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tarkka raportointi lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee tarkasti kuvata aineiston hankintaa, aineiston käsittelyä ja miten hän on päätenyt tiettyihin johtopäätöksiin. Luotettavuutta parantaa lisäksi myös se, jos muiden tekemistä tutkimuksista löytää vastaavia ilmiöitä ja selityksiä. Lisäksi tutkimuksesta löydettyjä tuloksia tulee käsitellä myös teorian tasolla. Tutkija pyrkii siirtymään aineiston tasolta teorian tasolle. (Moilanen & Räihä 2010, 58, 61, 63.) Mielestäni olen kuvannut tutkimuksessani tarkasti tutkimukseni eri vaiheita ja pyrkinyt käsittelemään tutkimukseni tuloksia myös suhteutettuna muuhun aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Laadullinen tutkimus ei kuvaa sellaisenaan todellisuutta, vaan kyse on aina tutkijan tarkastelunäkökulmasta ja tulkinnasta. Tutkimustehtävää rajatessaan tutkija ottaa kantaa siihen, minkä asian tutkija haluaa tulkintansa avulla nostaa tarkastelun kohteeksi. Aineiston keruuvaiheessa tutkija rajaa tutkittavaa aluetta oman perspektiivinsä varassa. Kaikki tutkijan valinnat ovat siis hänen omasta tulkinnastaan lähteviä, mutta olennaista on se, että tutkijan tutkimusraportissa hänen omat tulkinnat ovat johdonmukaisia ja perusteltuja. (Kiviniemi 2010, 73, 83.)

Kyselyyn vastanneet oppilaat vastasivat kyselyyn tunnollisesti ja ymmärsivät kysymykset niin kuin olin tarkoittanut. Aineisto on siis tutkimukseen nähden tarpeeksi laaja ja kattava. Tutkimuksen tulokset on johdettu aineistosta eikä niitä ole muunneltu. Tuloksissa on mukana suoria lainauksia oppilaiden kirjoittamista teksteistä, jotta lukija voi myös arvioida tutkimuksen tuloksia. Mielestäni tutkimus on kokonaisuutena tehty huolellisesti.

Jäin kuitenkin pohtimaan vastasiko kysely kuitenkaan musiikkiminän ja musiikinopetuksen väliseen suhteeseen. Sain oppilailta hyvän kuvauksen heidän musiikkiminästään ja musiikinopetuksesta heidän kouluissaan, mutta pohdin olisinko saanut vielä syvällisempää pohdintaa musiikkiminästä ja opetuksesta esimerkiksi haastattelujen avulla. Voi olla, etten joka tapauksessa olisi saanut haastattelemalla syvällisempää analyysiä nuorilta, jotka ovat iältään kuitenkin vasta 13-vuotiaita. Haastattelu kuitenkin mahdollistaa asioiden tarkentamisen ja vuorovaikutteisen keskustelun, mikä jää kyselyssä uupumaan. Kysely kuitenkin vastasi tutkimusmenetelmänä tähän tutkimukseen hyvin, sillä 57 oppilaan haastattelua olisi mahdotonta järjestää koulupäivän aikana, ja halusin tutkimukseeni kaksi eri koulua, jotta tutkimus ei käsitteisi vain yhden opettajan järjestämää musiikinopetusta. Tieteellisen tutkimuksen yksi piirre on juuri se, että käytetyt tutkimustavat

soveltuvat kyseiseen tutkimukseen ja tutkimuskohteeseen (Varto 2005, 9). Käytetty tutkimuskohde ja aineistonkeruumenetelmä soveltuivat tähän tutkimukseen hyvin.

Tutkimuksessa käytettyä kyselylomake oli pitkän harkinnan tulos. Esitetasin lisäksi lomakkeeni toimivuuden, jotta sain selville ymmärsivätkö nuoret lomakkeeni kysymykset niin kuin olin tarkoittanut. Esitestauksen myötä totesin lomakkeeni olevan toimiva. Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty esitestaukseen osallistuneiden nuorten vastauksia.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kirjoittamat musiikkiminän kuvailut ovat tutkimuksessa yllättävänkin laajoja. Mieleen jäänyt tilanne musiikintunneilta antoi arvokasta tietoa oppilaiden kokemuksista musiikin opetuksesta. Myös kysymys miten hyvä musiikinopettaja toimii musiikintunneilla ja mahdolliset muutosehdotukset toivat tutkimukseen arvokasta tietoa, ja oppilaiden mielipiteet ja kokemukset esiin. Lomake ei kuitenkaan täysin palvellut kyselyn tarkoitusta, missä halusin tutkia myös musiikkiminän suhdetta koulun musiikinopetukseen. Musiikinopetuksen tilannekuvaukset eivät välttämättä kerro koko totuutta siitä, millaisena opetus koetaan niin sanotusti jokapäiväisesti. Vaikka oppilas on siis saattanut kirjoittaa mieleen jääneen tilanteen negatiivisena, voi kokemus olla ainutkertainen, eikä se esimerkiksi kerro kuin yhden tilanteen ja muut tilanteet musiikintunneilla saattavat olla oppilaasta aina positiivisia. Joukossa oli myös tilanteita, kuten luokan edessä esiintyminen, mitkä ovat musiikinopetuksessa toistuvia tilanteita, ja myös siis ilmeisesti toistuvasti negatiivisena koettuja. Mutta silti joukossa on myös paljon ainutkertaisia tilanteita, jotka antavat yhden kerran kuvauksen eivätkä kerro koko totuutta siitä, miten opetus on kaiken kaikkiaan koettu. Tilannekuvaukset antoivat kuitenkin mielestäni arvokasta tietoa opetuksesta, ja tilannekuvausten tutkimustuloskin noudatteli aiemman tutkimuksien tuloksia, joten puutteellinen käytetty kyselylomake ei ole, vaikka sitä voisi kehittää eteenpäin, mikäli tutkimus toteutettaisiin uudestaan.

Nuorten tutkiminen asettaa tutkijalle myös haasteita, sillä kyseessä on alaikäisiin nuoriin kohdistuva tutkimus. Hoidin lupa-asiat huoltajien kanssa asian mukaisella tavalla, ja kerroin nuorille ennen tutkimusta heidän oikeuksistaan tutkittavina. Lisäksi painotin erikseen nuorille, ettei heidän vastauksiaan tule lukemaan opettaja, vaan pelkästään minä. Näin rakensin luottamusta tutkittavien ja itseni välille, jotta sain mahdollisimman rehellisiä ja monipuolisia vastauksia. Kerroin lisäksi, ettei tutkittavien vastauksia käytetä muussa kuin tässä kyseisessä tutkimuksessa, ja että vastaukset hävitetään asianmukaisella tavalla tutkimuksen jälkeen.

Oppilaat vastasivat kyselyyni monipuolisesti ja rehellisesti, mutta toisaalta tutkijana joudun pohtimaan myös, mitä tutkimukseni aiheuttaa opettajalle ja opetukselle niissä kouluissa, joissa

tutkimus on tehty. Oppilaat pohtivat kyselyssä miten hyvä musiikinopettaja toimii tunneilla, ja lisäksi he saivat myös kirjoittaa kehitysehdotuksia opetusta kohtaan. Osaksi siis tietyllä tapaa ruokin myös kriittistä ajattelua opetusta kohtaan. Toisaalta yksikään tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei kirjoittanut ”opettajamme on aivan huono, opetus on aivan huonoa” -kirjoittelua, vaan kirjoitukset olivat yllätyksekseni hyvinkin kypsiä ja pohtivia. Muutosehdotuksien kysyminen lisäksi antoi arvokasta tietoa, missä kohdin opetuksessa on vielä oppilaiden mielestä parannettavaa. Tämän vuoksi oli mielestäni perusteltua kysyä myös muutosehdotuksia, ja hieman ehkä haastaa pohtimaan kriittisemmin opetusta. Varsinkin kun kysymys ei ollut oppilasta johdatteleva, vaan siihen pystyi vastaamaan myös, että opetus on tällä hetkellä hyvää eikä muutosta tarvita.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan ilmiötä, ymmärtämään ja antamaan teoreettisesti ilmiöstä tulkinta (Eskola & Suoranta 1998, 61). Kvalitatiivisella tutkimuksella saadaan syvällistä tietoa, jota on vaikea yleistää. Yleistäminen ei ole tarkoituksenmukaista, vaan ajatuksena on pikemminkin itsestäänselvien asioiden problematisoiminen. Olennaista tutkimuksessa on ilmiön selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Yleistäminen ei ole tarkoituksenmukaista sen vuoksi, että tutkimuksen kohteena olevan ilmiön olemassaolon todistaminen ei ole tarpeen vaan ilmiö halutaan tehdä ymmärrettäväksi (Alasuutari 2011, 237). Pertti Alasuutari (1999, 251) ehdottaa yleistämisen sijaan termiä suhteuttaminen kvalitatiiviseen tutkimukseen. Suhteuttaminen viittaa tutkijan kykyyn osoittaa tutkimuksen analyysin kertovan muustakin kuin vain tutkijan aineistosta. (Alasuutari 1999, 231, 234, 237.) Vaikka yleistäminen ei ole laadullisessa tutkimuksessa mahdollistakaan, voi yksityiskohdistakin löytää yleisen (Moilanen & Räihä 2010, 67). Yksittäinen ilmiö voi siis heijastaa tai kertoa yleisemmästä ilmiöstä. Vaikkei siis yleistäminen ole laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, voin todeta, että tutkimukseni tuloksissa oli yhtenäisyyksiä aiempiin tutkimuksiin. Osaltaan tutkimukseni tuloksia voidaan siis yleistää myös laajemmin. Tämä myös lisää tutkimukseni luotettavuutta, sillä tulokseni eivät ole vain irrallisia tutkimustuloksia vaan verrattavissa muihin aiempiin tutkimuksiin.

Tutkimus on aina ennen kaikkea tutkijan tekemiä valintoja, joihin vääjämättä tutkijan persoonallisuus vaikuttaa. Tutkimustyö on lopulta ihmisen tapaa ymmärtää maailmaa ja kaikki tutkimuksen vaiheet liittyvät tutkijan omaan elämään (Varto 2005, 18). Tutkimuksen arvioinnissa arvioinnin kohteeksi tulee näin ollen myös tutkimuksen toteuttaja, tutkija. Olen työskennellyt musiikinopettajan sijaisena alakoulun puolella, joten minulla oli työkokemukseni ja toisaalta myös kandidaatin tutkielman tulosten johdosta vahva ennakkokäsitys musiikin tunneilla tapahtuvasta opetuksesta. Kandidaatin tutkielmani haastatteltavien vastauksissa tuli esiin musiikillisesti

lahjakkaiden oppilaiden suosiminen ja erityiskohtelu musiikintunneilla. Niin sanotut ”ei-lahjakkaat oppilaat” olivat sen sijaan usein jääneet vailla huomiota, jopa piirrelleet musiikintunneilla. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen musiikintunneilla, mikä tulee esille muun muassa myös valtakunnallisessa opetussuunnitelman tavoitteissa, ei ollut haasteltavien mielestä toteutunut. Koin myös itse sijaisopettajana jokaisen oppilaan huomioimisen haastavaksi musiikintunneilla. Suurin osa musiikintunnista meni ryhmän jonkinlaiseen koossa pitämiseen ja yhdessä toimimiseen. Sijaisena toimiessani koin, että yksittäisen oppilaan huomioiminen oli mielestäni jopa täysin mahdotonta. Nämä omat kokemukseni musiikinopettajuudesta ja kandidaatin tutkielmani haasteltavien kokemukset saivat minut siis kiinnostumaan tutkimaan aihetta, ja loivat tietyt ennakko-odotukset tutkimustani kohtaan. Kokemukseni eivät kuitenkaan johdatelleet tutkimusta tiettyyn suuntaan tai vaikuttaneet tutkimustuloksiin. Pysin tekemään kyselystä mahdollisimman avoimen, jotta en olisi ohjannut oppilaita vastaamaan tietyllä tapaa. Mielestäni kyselylomakkeesta tuli avoin ja oppilaiden erilaiset vastaukset kertoivat siitä ettei lomake ohjannut vastaamaan heitä vain tietyllä tapaa. Lisäksi ennakko-oletuksenani oli, että koulun musiikinopetukseen positiivisimmin suhtautuisi oppilas, jolle musiikki on tärkeä osa elämää koulun ulkopuolella muun muassa musiikkiharrastuksen myötä. Toisaalta oletin myös, että musiikkia aktiivisesti harrastava, kuten instrumenttia soittava oppilas, saattaisi kokea koulun musiikinopetuksen myös negatiivisesti, esimerkiksi liian helppona.

Merkityksiä voidaan ymmärtää vain tulkinnan kautta, ja tutkijakin tekee koko tutkimuksensa ajan tutkimuksessaan tulkintoja. Tutkijalla saattaa olla tutkimuksestaan jo ennen tutkimusta esiymmärrys, jonka myötä tutkija ymmärtää tutkimuskohteensa tietynlaisena jo ennen varsinaista tutkimusta. Esiymmärryksen myötä merkityksiä kyetään ymmärtämään. Tärkeää on, että tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä ja ottaa etäisyyttä tulkintaan, joka hänelle tulee spontaanisti. Reflektiivisyyttä ja kriittisyyttä vaaditaan, jotta tutkimus pääsisi tutkimukselliselle tasolle. (Laine 2010, 31–34.)

Tutkimuksessa tärkeää on tutkittavien ihmisten paras mahdollinen ymmärtäminen ja vastuu tutkimuksen seuraamuksista tutkittaville ihmisille (Varto 2005, 21). Tutkimustulokseni kumosi ennakko-oletukseni tietynlaisen musiikkiminän ja musiikinopetuksen välisestä yhteydestä, joten voin todeta, että vaikka omat ennakko-oletukseni ja aiemmat kokemukseni loivat tietyn pohjan tutkimukselle, eivät ne kuitenkaan vaikuttaneet itse tutkimukseen tai tutkimustuloksiin. Pikemminkin tutkimukseni tulokset muuttivat ajatteluani ja lisäsivät ymmärrystäni. Toisaalta tämä tutkimukseni osaltaan myös tuki aiempaa kandidaatin tutkielmani tulosta yksilöllisyyden puutteesta

musiikintunneilla, sillä myös tämän tutkimuksen nuoret peräänkuuluttivat oppilaan huomioimista yksilönä.

Mielenkiintoista on se, että kandidaatin tutkielmaani osallistuneiden nuorten aikuisten ja tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten välillä on keskimäärin yli kymmenen vuotta ikäeroa. Olisiko siis aika suuremmille opetuksen muutoksille, kun samat kehittämistä vaativat teemat toistuvat oppilaiden puheissa ja kirjoituksissa vuosikymmenistä toiseen? Tutkimuksen arvioinnin kannalta samojen teemojen toistuminen saattaa lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mutta oppilaan ja opetuksen kannalta kehityksen toivoisi menevän eteenpäin kohti muutosta, kun sille selvästi on oppilaiden mielestä koulumaailmassa tarvetta.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu university press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu university press
- Bergman, Å. 2009. Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bennett, A. 2000. Popular music and youth culture: music, identity and place. Lontoo: Palgrave.
- Davidson, L. & Scripp, L. 1989. Education and development in music from a cognitive perspective. Teoksessa Hargreaves, D. (ed.) 1989. Children and the Arts. Milton Keynes: Open university Press, 59-86.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (ed.) 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials. California: SAGE Publications, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fredrikson, M. 2003. Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) 2003. Johdatus musiikintutkimukseen. Turku: Suomen Musiikkitieteellinen seura, 209-215.
- Gembris, H. 2006. Research on musical development in a lifespan perspective –An introduction. Teoksessa Gembris, H. (ed.) 2006. Musical development from a lifespan perspective. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 11-20.
- Gorard, S., Roberts, K. & Taylor, C. 2004. Combining Methods in Educational Research and social research. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Hatch, J. A. 2002. Doing qualitative research in education settings. Albany: State University of New York Press.
- Helkama, K., Liebkind, K. & Myllyniemi, R. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Oy Edita Ab
- Hemming, J. 2006. Giftedness, talent and the development of rock and pop musicians. Teoksessa Gembris, H. (ed.) 2006. Musical development from a lifespan perspective. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 73-89.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallitus 2009. Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 40-48.

- Hyvönen, L. 2001. Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä.
Teoksessa Puurula, A. (toim.) 2001. Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto, 13-29.
- Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus?
Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. 2006. Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Helsingin yliopisto, 46-59.
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri.
Teoksessa Opetushallitus 2009. Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 15-23.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juvonen, A. 2008. Taito- ja taideaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina.
Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 75-95.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura -Musikvetenskapliga Sällskapet i Finland ry. Musiikkitieteen kirjasto 3.
- Kauppinen, E. & Sintonen, S. 2004. Musiikin harrastamisen moninaisuus.
Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen S. (toim.) 2004. Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-19.
- Kouluhallitus. 1987. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Helsinki: Kouluhallitus.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma.
Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lehtonen, H. 1994. Lahjakas oppilas koulussa. Hämeenlinna: Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus.
Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) 2003. Johdatus musiikintutkimukseen. Turku: Suomen Musiikkitieteellinen seura, 251-269.
- McPherson, G. 2006. The child as musician. A handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, J. 2005. Music in the school. Oxford: Oxford university press.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta.
Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Mäntynen, P. 1999. Sosiaalisen jännittämisen psykologiaa.
Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, 119-170.

- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
<http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. Luettu 21.4.2015
- Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc).
<www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc>. Luettu 25.2.2013
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on?
Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, 12-61.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Roiha, E. 1965. Johdatus musiikkipsykologiaan. Jyväskylä: K.J. Gummerus osakeyhtiö.
- Saarnivaara, M. & Varto, J. 2000. Taidekasvatus ansana.
Teoksessa Sava, I. & Räsänen, M. 2000. Näkökulmia taidekasvatukseen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F 13. 43-51.
- Suoranta, J. 2004. jMusiikki kuuluu kaikille!
Teoksessa Kauppinen, E. & Sintonen, S. (toim.) 2004. Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvalistusseura, 174-191.
- Tervaniemi, M. 2015. Helsinkiläisprofessori: Musiikki kehittää aivoja luultua enemmän. Saatavilla [www-muodossa](http://www.hs.fi/ihmiset/a1426479600770?jako=2821cb5219cf37d1d29c036adb612af5&ref=fb-share).
<<http://www.hs.fi/ihmiset/a1426479600770?jako=2821cb5219cf37d1d29c036adb612af5&ref=fb-share>>. Luettu 17.3.2015.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia musica 2.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Saatavilla [www-muodossa](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf).
<http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf>. Luettu 6.4.2015.
- Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Tammi

LIITTEET

LIITE 1 Kyselylomake

KYSELY Musiikkiminä ja koulun musiikinopetus

Taustatiedot: (ympyröi vaihtoehto)

Sukupuoli: 1. Tyttö 2. Poika

- 1. Kirjoita lyhyt kirjoitelma otsikolla MUSIIKKI JA MINÄ alla olevien apukysymysten avulla. Voit kirjoittaa myös muusta aiheeseen liittyvästä ja jatkaa sivun toiselle puolelle. Miten tärkeää musiikki on sinulle? Mitä erilaisia asioita teet musiikin parissa (esim. kuunteletko, soitatko jne.) ja kenen kanssa? Millaisia unelmia sinulla on musiikin suhteen?**

- 2. Mieti, jotain mieleesi jäänyttä tilannetta seitsemännen luokan musiikintunneilta. Mitä tapahtui? Mitä ajattelit ja miltä sinusta tuntui tilanteessa? Keitä ihmisiä tilanteessa oli paikalla?**

3. Kuvaile, miten mielestäsi hyvä musiikinopettaja toimii musiikintunneilla?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

4. Jos sinulla olisi valta muuttaa koulusi musiikinopetusta, mitä muuttaisit? Miksi?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

LIITE 2 Tutkimuslupapyyntö

3.3.2014

Tutkimuslupapyyntö oppilaiden huoltajille

Hei, olen Anniina Honkala ja opiskelen Tampereen yliopistossa pääaineenani kasvatustiede. Olen tekemässä pro gradu tutkimustani aiheesta musiikkiminä ja koulun musiikinopetus. Ohjaajani tutkimuksessa on Tiina Soini Tampereen yliopistolta. Tutkimuksessani tutkin miten seitsemäsluokkalaiset oppilaat ovat kokeneet musiikinopetuksen vastaavan heidän kokemaansa musiikkiminäänsä. Musiikkiminällä tarkoitetaan tutkimuksessa muun muassa oppilaan aiempia tietoja, taitoja ja mieltymyksiä musiikin suhteen.

Tutkimukseni aineiston kerään kyselylomakkeella seitsemäsluokkalaisilta oppilailta heidän oppituntiansa aikana. Lomakkeessa on avoimia kysymyksiä, joihin oppilaat vastaavat kirjoittamalla, eikä oppilaiden vastauksia käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen. Kyselylomakkeessa ei ole tunnistetietoina kuin vastaajan sukupuoli, kyselyyn vastaamisen perusteella vastaajaa ei siis pysty tunnistamaan. Missään tutkimusprosessin vaiheessa ei tule esiin tutkittavia oppilaita tai mainita tutkittavaa koulua. Aineistoa käsittelee vain tutkimuksen tekijä ja se hävitetään tutkimuksen päätyttyä asianmukaisella tavalla. Tampereen kaupunki on myöntänyt tutkimukselle tutkimusluvan.

Vastaan mielelläni mahdollisiin lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Anniina Honkala (0505365356, anniina.rantala@uta.fi)

Rastita alla olevista vaihtoehdoista ja palauta osio opettajalle

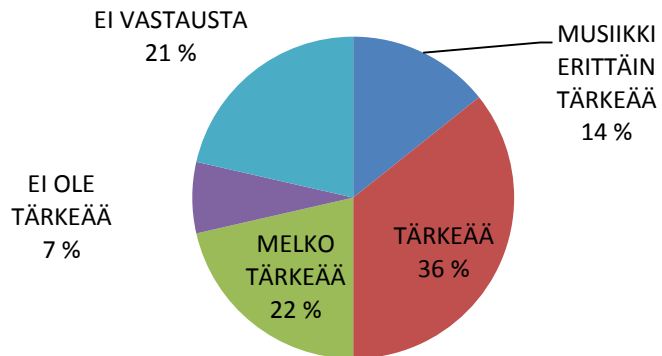
() _____ saa osallistua tutkimukseen

(oppilaan nimi)

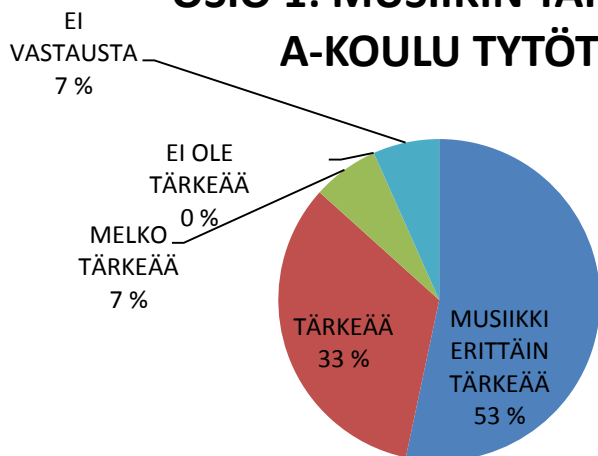
() _____ ei saa osallistua tutkimukseen

Päiväys ja huoltajan allekirjoitus

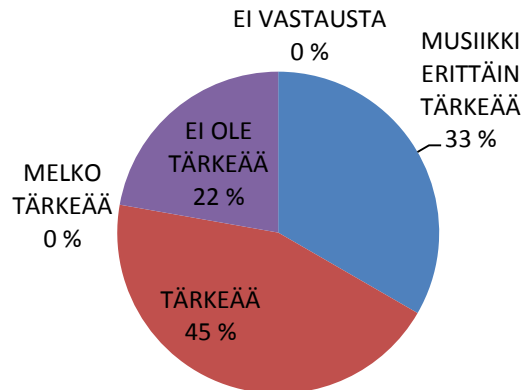
OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS A-KOULU POJAT



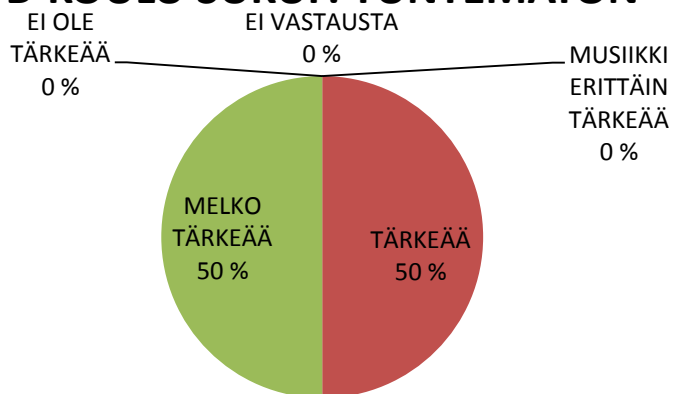
OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS A-KOULU TYTÖT



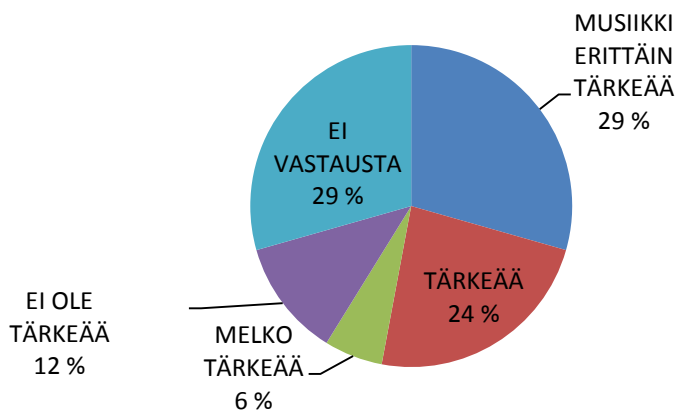
OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS B-KOULU POJAT



OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS B-KOULU SUKUP. TUNTEMATON

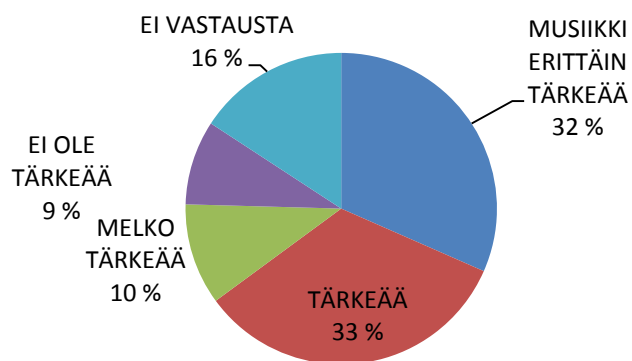


OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS B-KOULU TYTÖT

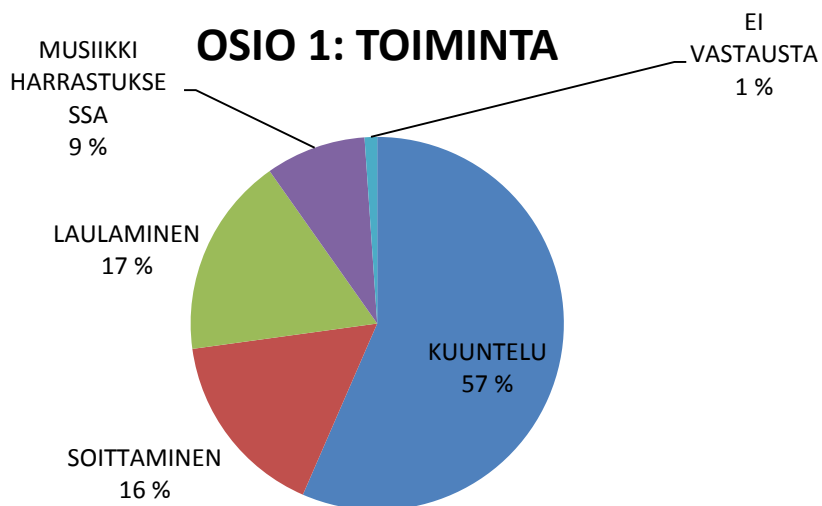


OSIO 1: MUSIIKIN TÄRKEYS

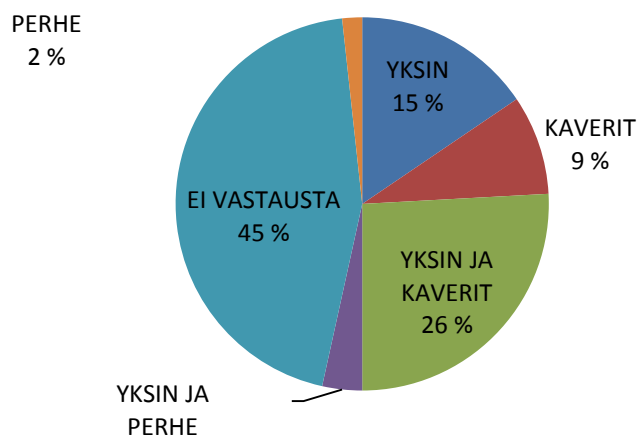
N=57

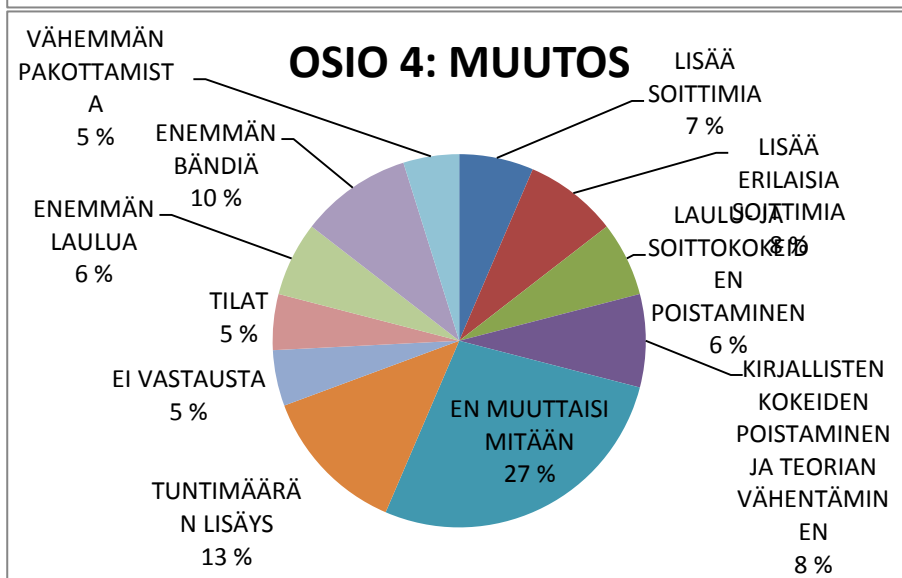
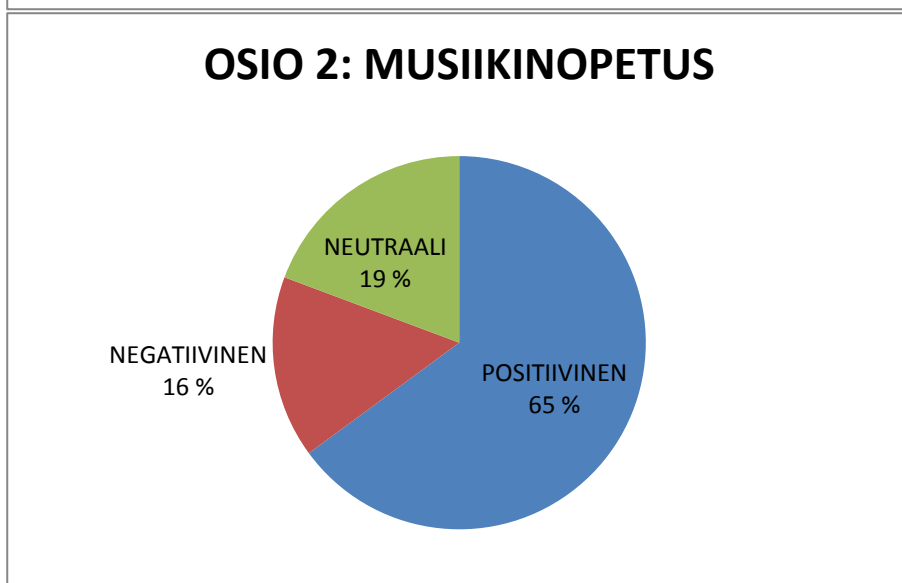
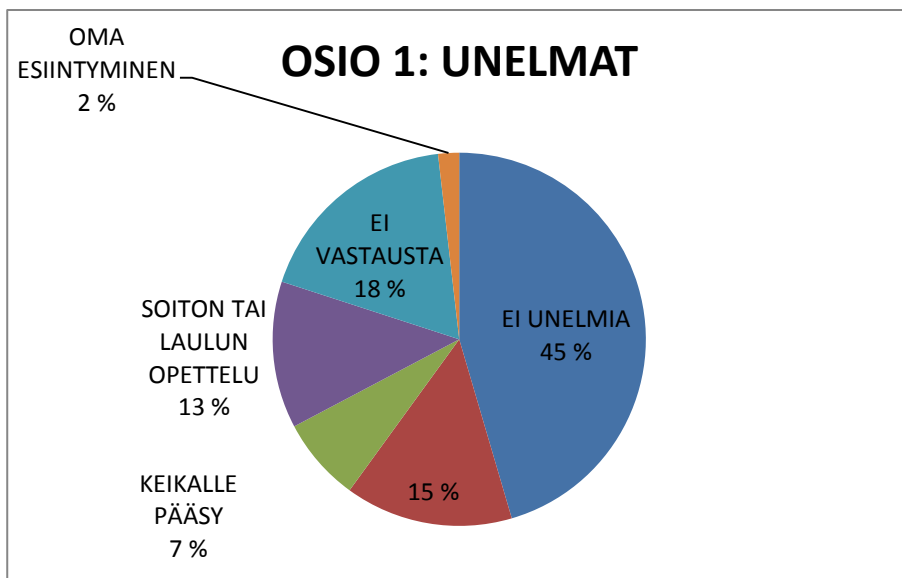


OSIO 1: TOIMINTA

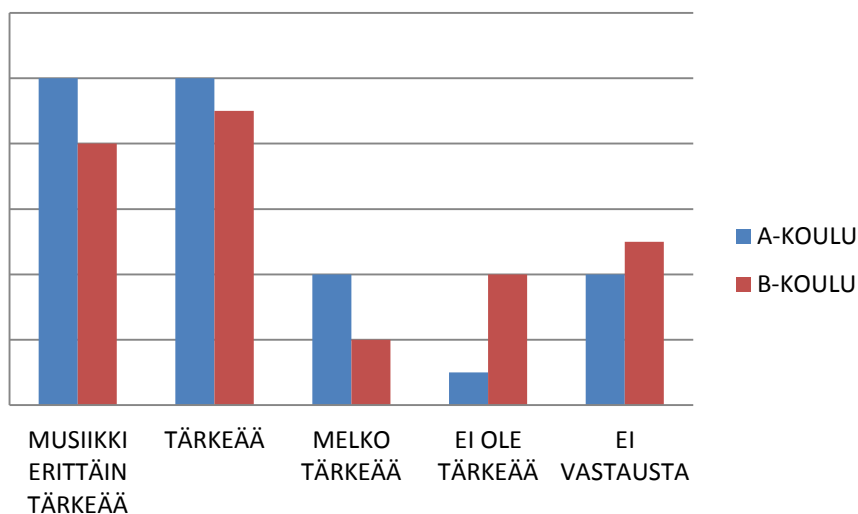


OSIO 1: KENEN KANSSA?

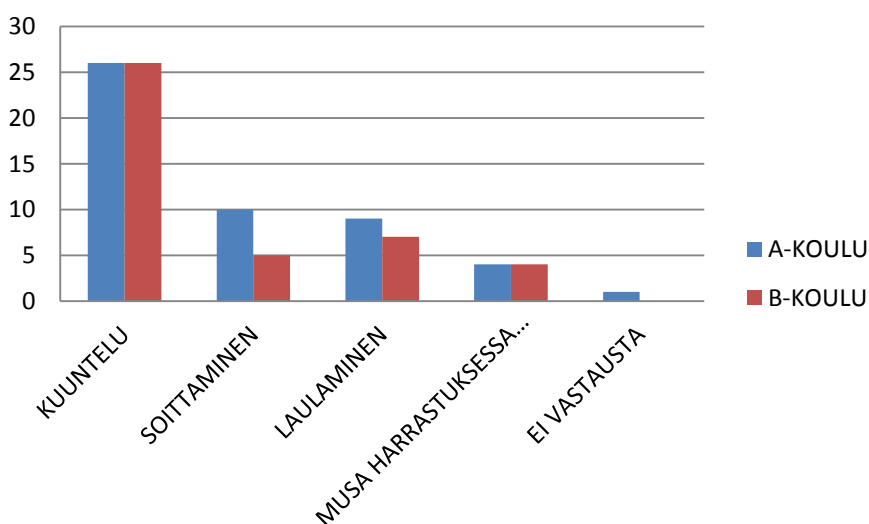




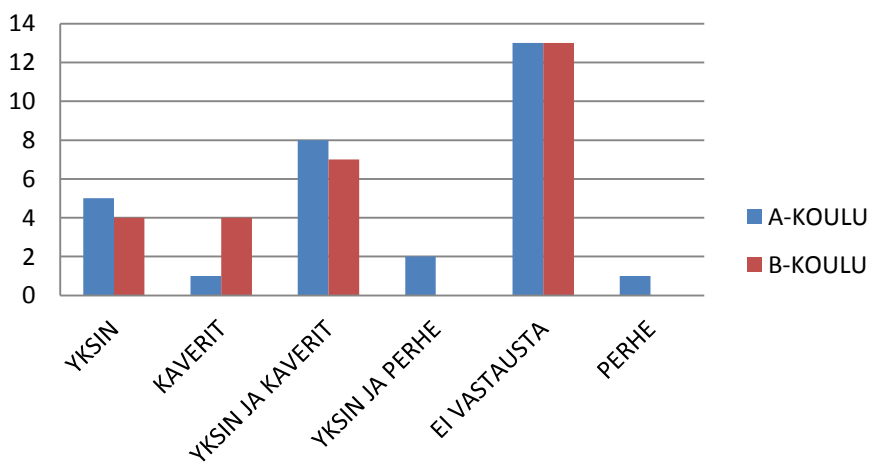
OSIO 1: Musiikin tärkeys



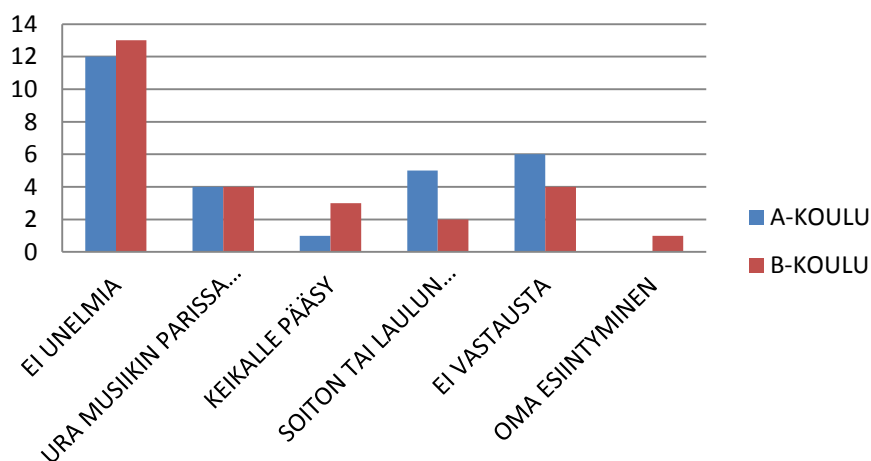
OSIO 1: Tekeminen



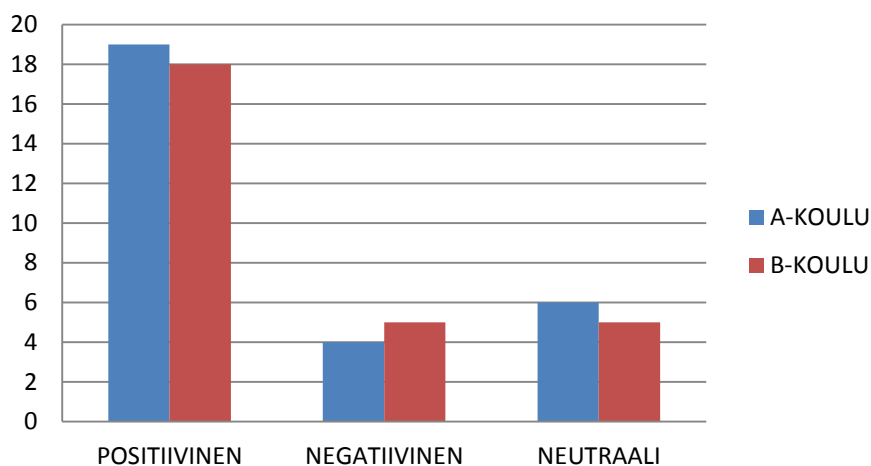
OSIO 1: Kenen kanssa



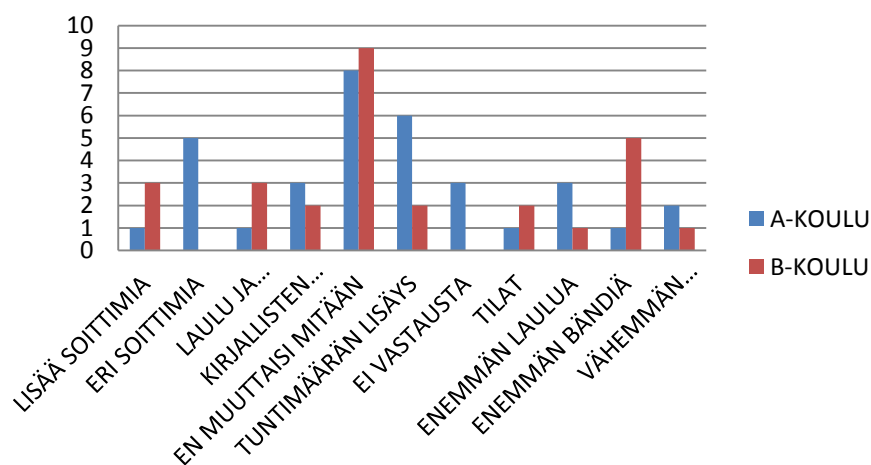
OSIO 1: Unelmat



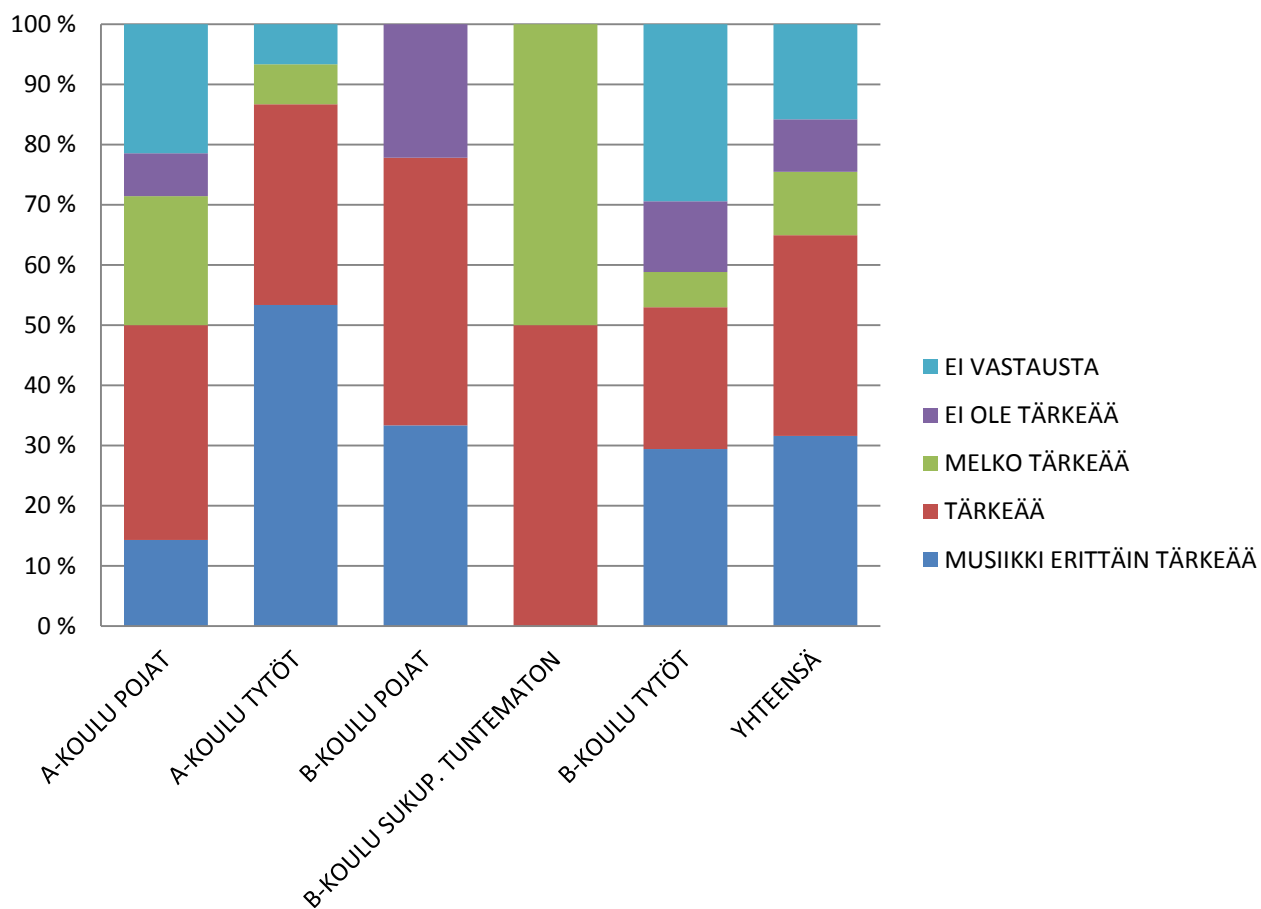
OSIO 2: Musiikinopetus



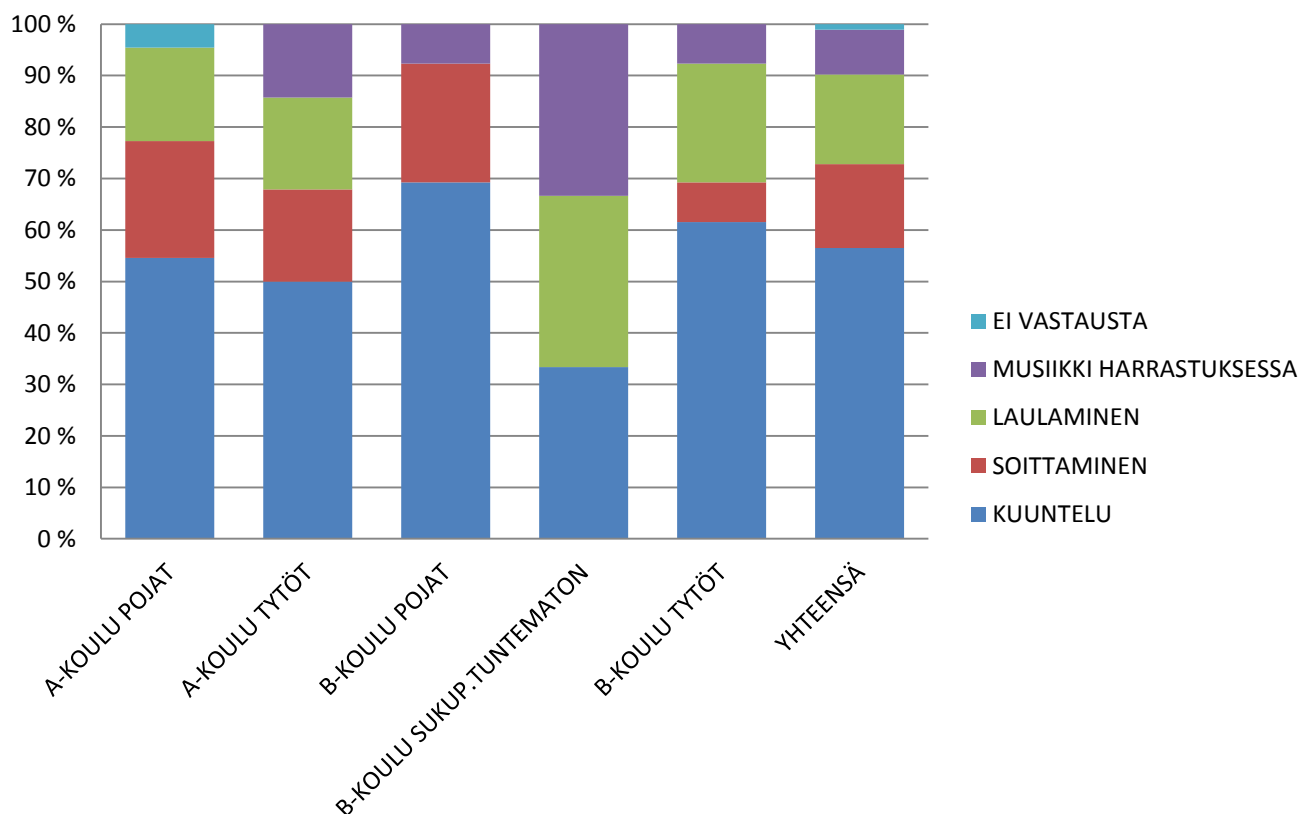
OSIO 4: Muutos



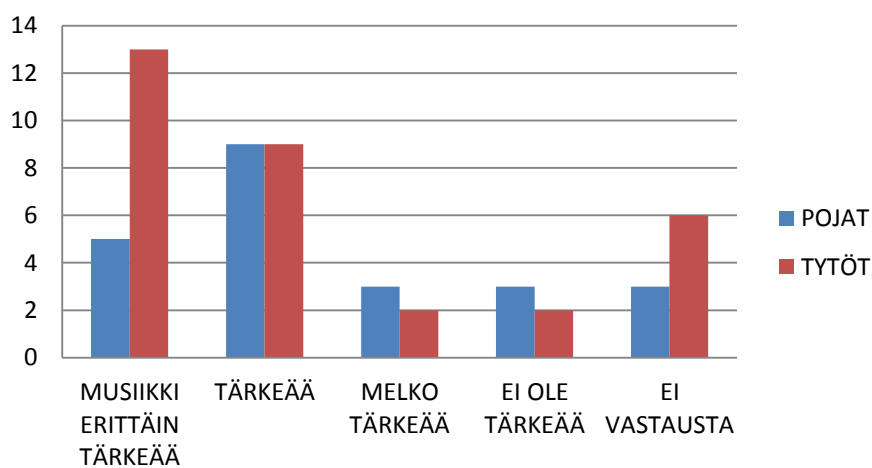
OSIO 1: Musiikin tärkeys



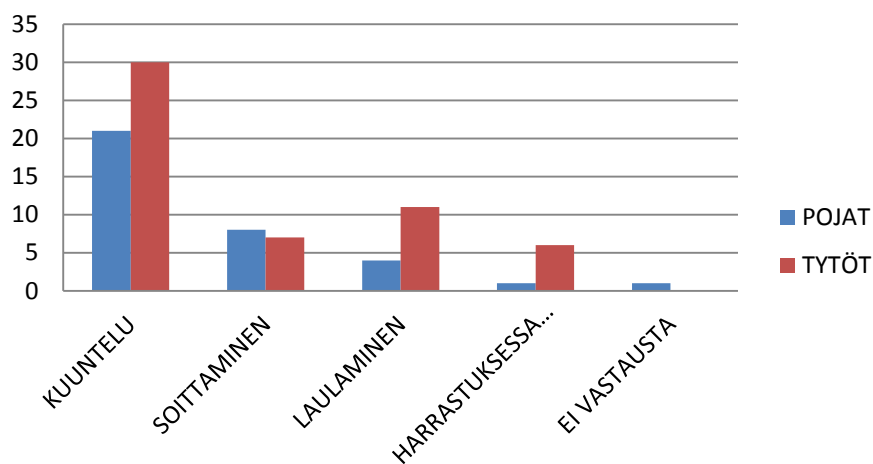
OSIO 1: Tekeminen



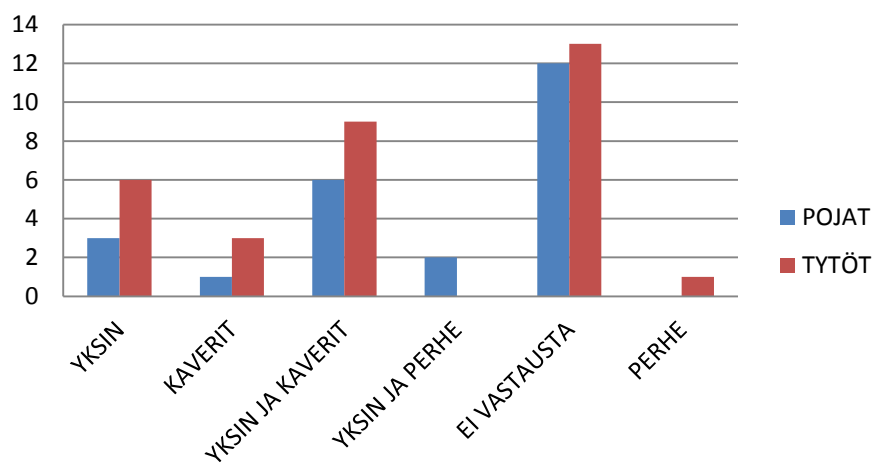
OSIO 1: Musiikin tärkeys



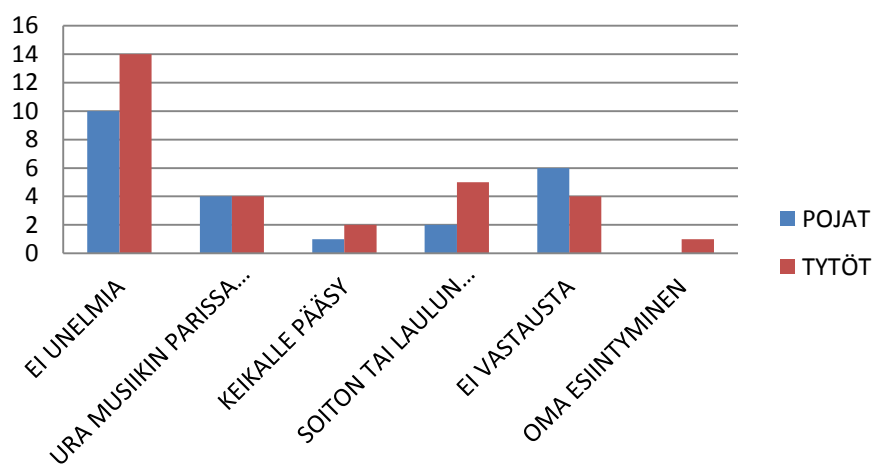
OSIO 1: Tekeminen



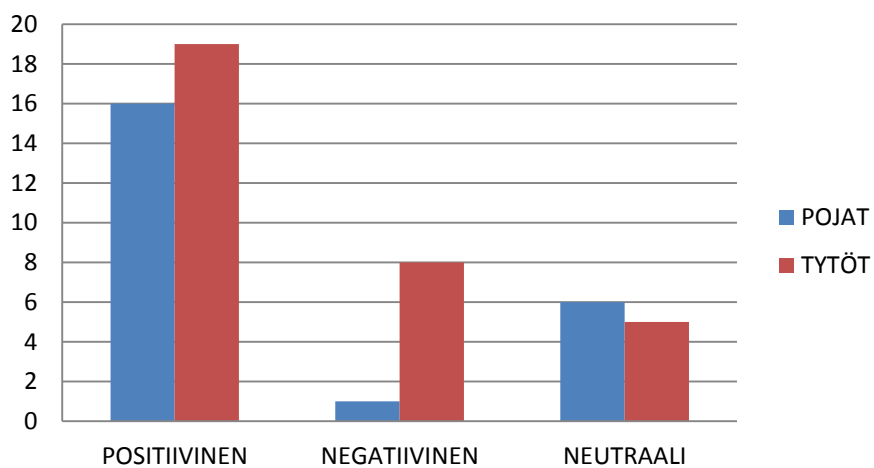
OSIO 1: Kenen kanssa?



OSIO 1: Unelmat



OSIO 2: Musiikinopetus



OSIO 4: Muutos

